

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Projektová výuka v prostředí malotřídní školy

Projects learning in primary school settings

Pavla Dokoupilová

Vedoucí práce: PhDr. Jana Kargerová Poche, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy (M7503)

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy (7503T047)

2018

Odevzdáním této diplomové práce na téma Projektová výuka v prostředí malotřídní školy potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 7. 7. 2018

Děkuji touto cestou PhDr. Janě Kargerové Poche, Ph.D. za vstřícné vedení mé diplomové práce a za udílení odborných rad při jejím vypracování.

Děkuji své rodině za trpělivost po celou dobu mého studia.

ABSTRAKT

Diplomová práce na téma *Projektová výuka v prostředí malotřídní školy* si klade výzkumnou otázku: *Napomáhá zařazování projektové výuky v prostředí malotřídní školy rozvoji klíčových kompetencí žáků?* Cílem je popsat, analyzovat a vyhodnotit využití projektové výuky na primárním stupni malotřídní školy. Projektová výuka je zde chápána jako jedna z možností realizace vzdělávacího obsahu, který je vymezen Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání.

Práce je členěna na dvě části – teoretickou a praktickou. Teoretická část vychází z transformace českého školství po roce 1989. Poukazuje na humanizační program školské reformy a konstruktivistické přístupy ve vyučování. Zabývá se charakteristikou projektové výuky, typologií a fázemi projektu. Seznamuje se specifiky malotřídní školy a s možností začlenění projektové výuky do tohoto typu školy. Poukazuje na klady, ale i možná úskalí projektové výuky.

Praktická část se zabývá realizací a reflexí několika projektů v prostředí malotřídní školy s ohledem na specifika tohoto typu školy. Na základě analýzy se snaží posoudit, zda byly ve výuce naplněny principy projektové výuky a zda umožnila rozvoj klíčových kompetencí žáků. Dále hodnotí, zda tento typ výuky může přispívat k vytváření sounáležitosti s místem, kde žák školu navštěvuje.

KLÍČOVÁ SLOVA

Transformace českého školství po roce 1989, inovace, vnitřní a vnější podmínky, klíčové kompetence, konstruktivistické přístupy, projektová výuka, malotřídní škola.

ABSTRACT

The diploma thesis on the subject of *Project education in a littleclass school* raises a research question: *Does the inclusion of a project education in a littleclass school help to develop pupils key competencies?* The aim is to describe, analyse and evaluate the use of project education at the primary level of a littleclass school. In here project education is understood as one of the possibilities of realising educational content, which is defined by the Framework Educational Program for elementary education.

The thesis is divided into two parts - theoretical and practical. The theoretical part is based on the transformation of the Czech education after 1989. It points out the humanisation program of school reform and constructivist approaches in teaching. It deals with the characteristics of project education, typologies and phases of the project. It familiarises itself with the specifics of a littleclass school and with the possibility of incorporating project education into this type of school. It points out the positives, but maybe even the difficulties of project education.

The practical part deals with the realization and reflection of several projects in the littleclass school with regard to the specifics of this type of establishment. On the basis of the analysis, it tries to assess whether the principles of project education were fulfilled during the lesson and whether it enabled the development of key competences of pupils. It further evaluates whether this type of education would contribute to creating a sense of belonging with a place where the pupil attends school.

KEYWORDS

Transformation of the Czech education after 1989, innovation, internal and external conditions, key competencies, constructivist approaches, project education, littleclass school

Projektová výuka v prostředí malotřídní školy

Úvod	8
Teoretická část	9
1 Předpoklady současné školské reformy vzhledem k projektové výuce	9
1.1 Transformace českého školství po roce 1989	9
1.2 Humanizační program školské reformy	14
1.3 Konstruktivistické přístupy	15
1.4 Předpoklady Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání vzhledem k projektové výuce	18
2 Projektová výuka	27
2.1 Historie projektové výuky	27
2.2 Dnešní pojetí projektové výuky	29
2.3 Plánování projektové výuky	32
2.4 Typy projektů	34
2.5 Vztah projektové a tematické výuky	36
2.6 Metody používané v projektové výuce	38
2.7 Možnosti projektové výuky v prostředí malotřídní školy	43
2.8 Přednosti a úskalí projektové výuky	48
3 Shrnutí teoretické části	52
Praktická část	54
4 Praktická řešení výzkumných otázek	55
4.1 Vymezení problému a cíle praktické části	55
4.2 Povaha výzkumu a metody	56
5 Prostředí výzkumu a výzkumný vzorek	58
5.1 Charakteristika školy	58
5.2 Charakteristika třídy	59
5.3 Charakteristika třídní učitelky	61
5.4 Charakteristika mého učebního stylu	63
6 Projektová výuka v prostředí malotřídní školy	65
6.1 Projekt Třídím, třídíš, třídíme	65
6.2 Bohatství	82
6.3 Cestujeme po Plzeňském a Ústeckém kraji	95
7 Výsledky praktické části	100

Závěr	105
Seznam odborné literatury a informačních zdrojů	107
Seznam příloh	112

Úvod

Nebývalý nárůst množství informací, změna jejich významu, nové problémy spojené s globalizací světa. Klíčová slova, která v učitelích 21. století, vyvolávají řadu otázek. Jak připravit děti na to, aby ve svém budoucím životě obstály? Jaká by měla být úloha dnešní školy? Co by mělo být cílem vyučování? Jaké formy a metody práce v ní tedy využívat? Jakou roli v procesu vzdělávání by měl zaujímat učitel? Jakou jeho žáci?

Také já si ve své diplomové práci kladu řadu otázek a hledám na ně odpovědi. Snažím se o propojování teorie s praxí. Přemýšlím o svých žácích, o vhodných způsobech a možnostech výuky v malotřídní škole. Hledám cesty, jak své žáky co nejlépe připravit na to, aby se v budoucnu aktivně zajímali o učení, uměli se samostatně, ale především efektivně učit. Jednou z možností je podle mého názoru projektová výuka, která žáky motivuje, učí přemýšlet v souvislostech, systematicky řešit úkol. Rozvíjí dovednosti plánovací, organizační, hodnotící, komunikační i kooperační. Dovednosti, které žáci ve svém budoucím životě určitě využijí. Jsem přesvědčena o tom, že má začleňování projektové výuky v prostředí malotřídní školy své opodstatnění, a proto jsem se rozhodla tomuto tématu blíže věnovat v diplomové práci.

V rámci teoretické části diplomové práce se pokusím zmapovat předpoklady současné školské reformy vzhledem k projektové výuce, analyzovat podmínky, které vytváří RVP ZV pro aplikaci tohoto typu výuky v praxi a následně popsat a vyhodnotit organizační podmínky malotřídních škol směrem k projektové výuce. Ve výzkumné části bych ráda navázala na teoretická východiska a zrealizovala projekty v prostředí malotřídní školy s ohledem na specifika malotřídní školy a na rozvoj klíčových kompetencí. Mým cílem bude reflektovat jednotlivé projekty a vyhodnotit naplňování zásadních principů projektové výuky. Na základě analýzy se pokusit vždy o zkvalitnění následujícího projektu. Dále reflektovat jednotlivou projektovou výuku směrem k naplňování klíčové kompetence komunikativní a klíčové kompetence k učení u dvou konkrétních žáků pátého ročníku. Na základě reflexí vyhodnotit přínos projektové výuky v prostředí malotřídní školy pro rozvoj žáků a pro sounáležitost s místem, kde žák školu navštěvuje.

Věřím, že mi tato práce pomůže projektovou výuku zkvalitnit a potvrdí se mé přesvědčení o prospěšnosti začleňování tohoto typu výuky v prostředí malotřídní školy.

Teoretická část

1 Předpoklady současné školské reformy vzhledem k projektové výuce

1.1 Transformace českého školství po roce 1989

Vzhledem k tomu, že tato diplomová práce pojednává o projektové výuce, která je považována za inovativní způsob vyučování, navíc v prostředí malotřídní školy, jakožto školy alternativní, považuji za výchozí a důležitý krok shrnout na základě odborné literatury transformaci českého školství po roce 1989 a současně hledat odpověď na otázku, zda se v naší zemi podařilo vytvořit vhodné podmínky pro začlenění inovací.

Jaké změny tedy po roce 1989 nastaly? Co přinesly žákům a co nám učitelům? Pokud se ohlédneme zpět, byly tyto změny dostačující? Podařilo se v naší zemi vytvořit podmínky pro kvalitní vzdělávání?

Už od první novely zákona č. 29/1984 z počátku 90. let 20. století měli čeští učitelé v rámci vyučování ve třídě garantovánu didaktickou a metodickou svobodu. Ta však byla v průběhu dalších let výrazně omezována nižšími právními úpravami (vyhláškami, nařízeními, pokyny MŠMT ČR) a navíc neumožňovala překročit rámec třídy. Přesto ji řada učitelů využívala, ale již v polovině 90. let začala jejich tvořivost stagnovat, protože neměla možnost legálně překročit práh třídy, pokud to nebylo několik málo škol ve státním experimentu (Rýdl, 1998, s. 14). Období po roce 1989 charakterizuje euforie, nové možnosti, odmítání minulosti, odklon od jednotné školy, myšlenky humanizace a demokratizace. Proměny vzdělávacího systému jsou spjaty s proměnami celé naší společnosti. Jsou odrazem stavu hospodářského, kulturního i morálního. Na skutečnost, že pro podporu transformace nebyly po roce 1989 vytvořeny podmínky „shora“, upozorňuje Spilková (2004) jako na jednu z největších komplikací v procesu transformace vzdělávání v České republice po roce 1989. Ucelená vzdělávací politika, která by v podobě základních východisek a principů formulovala představu o tom, proč, kam a v jakých časových horizontech má české školství směřovat, chyběla. Kratochvílová (2006) popisuje, že náš vzdělávací systém podlehl mezi lety 1990 - 96 mnoha inovacím a změnám - koncepčním (např. existence již tří vzdělávacích programů pro

základní vzdělávání - Obecná škola, Základní škola, Národní škola a alternativní program Česká škola waldorfského typu), obsahovým i legislativním. Dále se ve školství zrodila různá profesní hnutí (např. Přátelé angažovaného učení - PAU) a asociace (např. Asociace ředitelů základních škol - AŘZŠ, Asociace pedagogů základních škol - APZŠ), které se do transformačního procesu velmi aktivně zapojily. Podle Hrubé (2004) se zrodil fenomén „transformačních přeměn zdola“. Učitelé a vedoucí pracovníci škol se na setkáních dělí o své zkušenosti při využívání inovačních postupů, metod, nových způsobů řízení, změnách v organizaci výuky apod. (Kratochvílová 2006). Rýdl (1998) v této souvislosti upozorňuje na Metodický pokyn MŠMT ČR k postupu při úpravě vzdělávacího procesu škol a školských zařízení z 1. 9. 1998, který znamenal pro pedagogickou autonomii značnou změnu k lepšímu. Šlo o výrazné rozšíření možnosti organizovat vyučování v rámci celé školy podle vlastního projektu a představ, s nimiž souhlasí všichni aktéři (vedení školy, učitelé, rodiče). Jednalo se o kvalitativní posun pedagogické autonomie z rámce třídy do rámce celé školy. Podle Rýdla (1998) bylo v rámci pokynu možno uskutečnit téměř vše, co neodporovalo Zákonu a nepotřebovalo více peněz z rozpočtu MŠMT ČR. Počínaje vnější organizací výuky podle např. daltonského, jenského plánu, přes spojování předmětů v hodinách, vytváření blokové výuky, rušení předmětů a jejich nahrazování interdisciplinárními tématy až k metodám a formám výuky, jež překračují rámec třídy nebo vyučovací hodiny, např. projektování apod. Učitelé, kteří takto pracovali navzdory okolím, měli nyní krytá záda a pracovali zcela legálně (Rýdl, 1998). Rýdl (1998) vyzdvihl řadu pozitiv, která pokyn přinášel, např. šlo o nabídku, nikoliv o povinnost škol pracovat jinak. Rozšířil se prostor pro inovativní školy, které chtěly a měly k dispozici učitele, kteří uměli pracovat jinak, efektivně a v souladu s potřebami budoucnosti. Omezil se prostor pro paušální kritiku typu, že „nic nejde“ a že „shora jsou věci blokovány“ (alespoň v rámci organizace tomu tak nyní nebylo). Učitelé a zejména ředitelé škol mohli nyní ukázat, jak jsou inovativní a progresivní a jak vnímají potřeby dětí s ohledem na místní specifičnost. Rýdl (1998) také poukazuje na mnohá negativa. Pokyn přinášel učitelům i ředitelům více práce. Jednoznačně umožňoval hlubší profilaci jednotlivých škol. Díky tomu vyvstaly obavy, že zůstane většinou škol nepovšimnut. Hrozila zvýšená kritičnost pohodlných, ustrašených, neschopných učitelů a ředitelů škol. Rodiče mohli výsledky škol stále více a více srovnávat, což mohlo následně vést ke ztrátě „klientů“. Rýdl (2003) je přesvědčen, že každý stát, který usiluje o prosperitu své země a zavádí ve vzdělávání inovace, musí vytvořit kompetentní systém, který učitele určitým způsobem podporuje. Pojem inovace ve vzdělávání podle Rýdla neznamená jakoukoli změnu, ale jen tu, která vede a přibližuje měnící se instituci k již formulovaným a ekonomicky sledovaným cílům společenského

vývoje, což nutně předpokládá i změnu organizační a často i strukturální podstaty měnící se instituce (Rýdl, 2003, s. 46). Nejedná se o změnu jednorázovou, ale permanentní. Rýdl objasňuje termín inovativní škola (pojem vyjadřující stav) a inovující škola (neustálý proces funkčních změn a tím i zajištění konkurenceschopnosti v dané instituci). Inovující škola potřebuje nejen vnitřní podmínky pro uskutečnění změn, ale zejména vhodné vnější podmínky, za které je ovšem odpovědná nikoliv škola, ale celá společnost, jež pro jejich naplňování vytváří různé instituce a organizace. Pokud nejsou vnější podmínky zajištěny, může skutečná inovace uvnitř škol probíhat jen po dobu vyčerpávání vnitřních zdrojů školy (motivace aktérů, překonávání hranice osobních rizik, nadšení autorů inovačních změn atd.), (Rýdl, 2003, s. 46).

Spilková a kol. (2004) dále uvádí, že výrazný pozitivní zlom přináší vznik Národního programu rozvoje vzdělávání (2001, dále jen „Bílá kniha“), který představuje ucelený koncept žádoucí proměny vzdělávání v České republice. V návaznosti na Bílou knihu byl v letech 2001-2004 koncipován a ověřován v praxi důležitý dokument-Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV). Nově předkládané kurikulum v podobě RVP ZV představuje razantní změnu v koncepci výchovy a vzdělávání, která je reakcí na globální posuny ve vývoji celé společnosti a poskytuje nám příležitost nezaostávat za nejrozvinutějšími zeměmi. Učitelům dává příležitost využívat ve výuce mnoho inovací, včetně projektové výuky, což však předpokládá změnu v přístupu učitele k dítěti (Kratochvílová, 2006, s. 10). MŠMT ČR v září 2004 schválilo RVP ZV jako závazný dokument pro všechny základní školy v ČR. Povinně závazným se stal od školního roku 2007/8. RVP vymezují závazné rámce vzdělávání pro jednotlivé etapy-předškolní, základní a střední vzdělávání. Školní úroveň představují školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP), podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách (RVP ZV 2016, s. 5). Z hlediska metodologie školské reformy otevírá RVP ZV prostor pro uplatnění principu „reformy zdola“, pro podporu změn přímo na školách, což je ověřená zahraniční zkušenost (Spilková, 2005, s. 25). Do českých škol tedy přichází nový prvek – výrazné posílení pedagogické autonomie, který poskytuje učiteli větší míru svobody, ale současně i více zodpovědnosti při naplňování stanovených cílů a dosahování daných kompetencí pro určitý stupeň vzdělávání (Kratochvílová, 2006, s. 8). Nově pojaté cíle vzdělávání vychází z vlivné a v zahraničí všeobecně uznávané formulace čtyř pilířů, tedy základních cílů vzdělávání pro 21. století, jimž má škola věnovat stejnou pozornost-učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít společně, učit se být (Delors, 1996). Učit se poznávat spojováním dostatečně širokých

obecných znalostí s příležitostmi pracovat v malém počtu předmětů do hloubky. Zároveň to znamená učit se učit, a to tak, aby bylo možno těžit ze vzdělávacích příležitostí v průběhu celého života. Učit se jednat, aby bylo možné si osvojit nejen profesní dovednosti, ale rovněž v širším smyslu kompetenci vyrovnávat se s různými situacemi a pracovat v týmech. Zároveň to znamená učit se jednat v podmínkách různých sociálních a pracovních činností, které mladí lidé vykonávají. Zkušenost z nich lze získat neformálním způsobem při účasti na životě obce či státu, ale i formální cestou, včetně účasti na výuce, při střídání studia a práce. Učit se žít společně rozvíjením pochopení pro ostatní lidi a přijetím myšlenky vzájemné závislosti, účasti na společných projektech a učením se zvládat konflikty v duchu úcty k hodnotám pluralismu a vzájemného porozumění a míru. Učit se být, a to tak, aby se úspěšně rozvíjela samotná osobnost člověka, který by byl schopen jednat s větší autonomií, samostatným úsudkem a osobní odpovědností. Vzdělávání nesmí v této souvislosti zanedbat žádný z aspektů osobnostního potenciálu: paměť, myšlení, estetický smysl, fyzické vlastnosti a komunikační dovednosti (Koucký, Čerych, 1999, s. 50). V kontextu vývoje českého školství v posledních desetiletích jde o zásadní obrat v pojetí vzdělávání, v pojetí funkcí a klíčových cílů školy, v pojetí kvalitní výuky a strategií učení (Spilková, 2004, s. 270). Jde zejména o změnu v hierarchii cílů vzdělávání. Namísto triády vědomosti, dovednosti, návyky s důrazem na pamětné osvojování velkého množství poznatků v hotové podobě má nyní jít o všestrannou kultivaci dětské osobnosti, o celistvý rozvoj v oblasti kognitivní (nejen získávání poznatků, ale také/především získávání nástrojů pro poznávání, rozvoj myšlenkových operací, zejména vyšších úrovní myšlení), v oblasti kompetencí, postojů a hodnot (Spilková, 2005, s. 22). Akcent je tedy kladen na dítě a jeho rozvoj, nikoliv na učivo, jak tomu bylo v minulosti (Kratochvílová, 2006, s. 9). Výrazný je posun od kompetitivní organizace ke kooperativnímu pojetí vyučování. Výsledky jedince jsou podporovány činností celé skupiny žáků a celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce. Při spolupráci se žáci učí diskutovat, argumentovat, obhájit si svůj názor i umění vyslechnout druhého a korigovat svůj původní názor. Změny nalezneme také v novém pojetí hodnocení. Slavík (1999) poukazuje na formativní a kvalitativní hodnocení žáků, které je především zpětnou vazbou a zprávou pro žáky, učitele a rodiče o tom, jak si žák vede na cestě k dosahování stanovených cílů. Plní především funkci diagnostickou a intervenční (kde a proč má žák problémy a jak mu lze pomoci). Typický pro tento způsob hodnocení je přístup k chybě žáka (Slavík, 1999; Kulič, 1971). Chyba není považována za patologický a nežádoucí jev učení, který je třeba sankcionovat, ale jako přirozený a průvodní znak poznávání, jako důležitá etapa v konstrukci vědění a žákova učení. Výkon žáka je hodnocen na základě individuální a vztahové normy,

tedy ve vztahu k jeho výkonům předešlým. S těmito trendy v pojetí primárního vyučování koresponduje také otevřenost školy vůči okolí. Do popředí vystupuje také nová kvalita komunikace mezi učitelem, školou a rodiči – na základě partnerství je dítě chápáno jako „společný problém“. Rodičům je umožněn vstup do vyučování, jsou zapojováni podle možností a zájmu do školní a mimoškolní činnosti (Kolláriková, Pupala, 2010, s. 158).

Shrneme-li celý vývoj po r. 1989, zjistíme, že již na počátku devadesátých let se snažila řada učitelů využívat v rámci své třídy didaktickou a metodickou svobodu ve vyučování. Zlomový byl rok 1998, kdy Metodický pokyn MŠMT ČR k postupu při úpravě vzdělávacího procesu škol a školských zařízení kvalitativně posunul pedagogickou autonomii a školy měly možnost podle vlastního projektu po dohodě se všemi aktéry realizovat inovace v rámci celé školy. Nastala příležitost školu hlouběji profilovat. Myslím si, že školy, které dokázaly tuto šanci využít, najít jednotnou koncepci školy orientovanou na dítě s ohledem na místní specifitu, které dokázaly společně plánovat, vytvářet, reflektovat a zároveň zajistit pedagogům podmínky pro doplňování vzdělávání, se také dokázaly prosadit. Rodičům se tak začala rozšiřovat nabídka výběru škol, z nichž měly možnost pro svého potomka zvolit tu, kterou považovali za nejvhodnější. Díky RVP ZV nastala ve všech školách změna v koncepci výchovy a vzdělávání a s ní opět příležitost využívat ve výuce řadu inovací. Byla posílena pedagogická autonomie, která na jednu stranu přinesla větší míru svobody, na druhé straně více zodpovědnosti při naplňování stanovených cílů a dosahování klíčových kompetencí. Byla a je však školami dostatečně využívána? Zřejmě ještě díky setrvačnosti z let před zavedením RVP ZV zcela ne. Existuje stále řada zažitých mechanismů (například převaha verbální metody výuky, důraz na znalosti, transmisivní způsob výuky s dominující frontální organizací, zanedbávání sociálních aspektů učení). Spilková (2005) reaguje na obavy mnoha učitelů, kteří se cítili být nepřipraveni pracovat podle RVP ZV. Nebylo divu. Po mnoha letech plnění normativních, detailně propracovaných a striktně závazných osnov a při známé setrvačnosti školské reformy (myšlení, zvyků, postojů apod.) byla tato situace logická a pochopitelná. (Spilková, 2005, s. 25). Souhlasím s Rýdlem, který hovoří o tom, že skutečná inovace uvnitř škol potřebuje kompetentní systém, který učitele podporuje. Je potřeba zajištění podmínek vnějších i vnitřních. Vnější systém však stále přináší řadu bariér. Postrádám systematické podmínky k tomu, aby učitelé měli vyhrazený čas pro společné plánování, týmové učení, vyhodnocování. Chybí kvalitní systém učebnic, který by začínajícím učitelům usnadnil první kroky. Zatím není uveden do praxe kariérní řád, který by nastavil jasná kritéria odměn a stal se motivací pro učitele a učitelská profese by díky němu

mohla získat určitou prestiž v očích veřejnosti. Kariérní systém by rovněž sjednotil názor na to, co je kvalitní výuka, kvalitní škola, jak vypadá práce kvalitního učitele. Bylo by jasné dané, k jakým cílům ve školách směřovat. V teorii je obecná shoda na tom, že s RVP ZV jsou spojovány konstruktivistické metody, ale v praxi se setkáváme s tím, že podmínky vždy neumožňují jejich plnou realizaci, ať už se jedná o prostorové podmínky k uspořádání lavic v plně obsazených třídách či zažitý stereotyp časové dotace 45 minut na vyučovací jednotku. Přikláním se k Hrubé, která se ztotožňuje s názorem plynoucím z konference Perpetuum 2017, kde bylo řečeno, že učitelé a ředitelé škol by měli mít prostor dělat věci dobře. Měli by dostat možnost volby, zodpovědnost a důvěru. K tomu však potřebují také podporu (Hrubá, 2018). Podle mého názoru je k tomu všemu důležitá vzájemná komunikace mezi všemi zúčastněnými stranami.

1.2 Humanizační program školské reformy

Za klíčový princip proměny školy je považována idea humanizace spojená se zvýšeným zřetelem k dítěti, k jeho potřebám, zájmům a možnostem rozvoje.

V čem tedy spočívá humanizační program školské reformy? Jak na misce vah naložit s individuálním rozvojem dítěte, svobodou, ale i respektem k pravidlům a k cílům vzdělávání?

Důraz je kladen na úctu k dítěti, respekt a důvěru, na porozumění a citlivou orientaci v něm, zaměření na jeho vnitřní aktivitu, tvořivé síly a vlastní prožitky a zkušenosti (Spilková, 2004, s. 18). Prosazuje se model školy osobnostně rozvíjející, který je založen na komunikativním přístupu, partnerství a spolupráci. Spilková (2004) je přesvědčena, že otevření prostoru pro přirozený a svobodný projev žáka neznamena rezignaci na cílevědomé působení, na vytyčování cílů, na kladení nároků. Jde spíše o posun v akcentech – od vnějšího řízení k autoregulaci, od odpovědnosti učitele za žáka k přebírání odpovědnosti žáka za vlastní rozvoj apod. (Spilková, 2004, s. 18). Se stejným názorem přichází též Krejčová a Kargerová, které připomínají, že důraz na svobodu, svébytnost a individuální rozvoj nevyklučuje nutnost klást nároky, vytyčovat požadavky na dítě, artikulovat jasná pravidla chování a dbát na jejich respektování (Krejčová, Kargerová, 2003, s. 49). Zdeněk Helus chápe osobnost jako soustavu vlastností, charakterizujících celistvou individualitu konkrétního člověka, zaměřeného na realizaci životních cílů a na rozvinutí svých potencialit (Helus, 2003, s. 3-4). Schopnost

autoregulace, sebeřízení a sebeovládání je podle autora jádrem osobnosti. Takové vnímání osobnosti vyžaduje změnu paradigmatu učitele a jeho práce. Předpokládá použití metod a forem práce, které mohou podpořit rozvoj osobnosti dítěte, jeho individuality, celistvosti, tvořivosti, svobody a konstruování nových poznatků a zkušeností. Jednou z možností je právě metoda projektová (Kratochvílová, 2006, s. 13).

Na každého žáka je tedy nutno pohlížet jako na jedince s úsilím dosáhnout úrovně osobního maxima v závislosti na jeho individuálních možnostech. Souhlasím se Spilkovou, Krejčovou a Kargerovou, že bychom přitom neměli opomíjet cílevědomé působení, vytyčování cílů, jasných pravidel chování, kladení nároků a dohlížení na jejich respektování. Zároveň se přikláním k názoru Kratochvílové, že vhodnou podporou pro rozvoj osobnosti dítěte (jeho individuality, celistvosti, tvořivosti, svobody, konstruování nových poznatků a zkušeností) je využívání právě projektové výuky.

1.3 Konstruktivistické přístupy

Z hlediska vyučovacího procesu je považováno za důležité širší uplatnění konstruktivistických přístupů k učení, proměna strategií a metod výuky, způsobů komunikace, kvality klimatu ve třídě, pojetí hodnocení žáků apod. (Kolláriková, Pupala, 2010, s. 159).

V čem spočívá konstruktivisticky pojatá výuka? Jakou roli v ní zaujímá učitel, jakou jeho žáci? Lze uplatnit konstruktivistické přístupy v projektové výuce?

Klíčové principy konstruktivistického pojetí poznávacího procesu při vyučování se týkají žáka, učitele a oblasti inteligence. Podle Tonucciho (1991) žák přichází do školy, aby přemýšlel nad svými poznatky, aby je organizoval, prohloubil, obohatil a rozvinul, a to ve skupině (pojetí dítěte jako „nějak“ kompetentního). Učitel zajišťuje, aby každý žák mohl dosáhnout co nejvyšší úrovně za účasti a přispění všech (učitel jako garant metody). Poslední princip klade důraz na inteligenci, jako určitou oblast, která se modifikuje a obohacuje restrukturováním (Spilková, 2005, s. 61).

Konstruktivistickou pedagogiku, která vychází z předpokladu, že vlastní poznání si děti budují (konstruují) samy na základě svých zkušeností, u nás podporují mimo jiných také

Krejčová, Kargerová (2003) a Mazáčová (2008). Důležitým klíčovým momentem je předpoklad, že učení nezačíná školou a neděje se pouze v ní (Mazáčová, 2008, s. 12). Každý jedinec si přináší určité zkušenosti, znalosti, prožitky a postoje (prekoncepty). Jejich pojmové zpracování předchází společnému zkoumání. Jako podstatné vyzdvihuje Mazáčová (2008) vnitřní aktivitu žáka, která vzniká při konfrontaci toho, co žák zná a poznatků nových. Podle Krejčové a Kargerové je důležité, aby učitel svými otázkami a úkoly navozoval takové duševní činnosti dětí, při kterých děti propojují již známé s novým a podle potřeby svá dosavadní pojetí mění tak, aby lépe odpovídala skutečnosti (Krejčová, Kargerová, 2003, s. 45). Mazáčová (2008) rovněž upozorňuje na problematiku navozování a vytváření problémových situací praktického nebo teoretického charakteru učitelem. Jako významnou možnost problémové výuky vidí v propojení se skupinovými a kooperativními formami práce. Dále doporučuje poskytnout co nejvíce prostoru zkušenostní a činnostní výuce, čímž překonáme jednostranně slovní charakter výuky a obohatíme ji o živé zkušenosti. Neméně významným východiskem je skutečnost, že učitel má důležitou úlohu v tom, že zajišťuje, aby každý žák dosáhl své optimální úrovně rozvoje (Mazáčová, 2008, s. 12). A to tím, že hledá diferenciované didaktické přístupy vzhledem k individuálním zvláštnostem a možnostem jedinců.

Spilková (2005) popisuje schéma konstruktivisticky pojatého vyučovacího procesu. Východiskem je navození „akční“, problémové situace, která jednak vzbuzuje zvědavost žáků, má smysl a zároveň je adekvátní stavu vývoje dětí. V další fázi žáci „vyjevují“ spontánní prekoncepce. Konstruktivní a projektivní techniky (např. analýza žákovských výtvarů, individuální a skupinový rozhovor, kreslení schémat a obrázků s komentáři, doplňování příběhu s otevřeným koncem) slouží učiteli k vyvolání a ke zjištění způsobu žákova uvažování o daném tématu. Tyto spontánní prekoncepce žáků (představy a zkušenosti) vedou k „sociokognitivnímu konfliktu“. Výrazným rozdílem oproti tradičnímu problémovému vyučování je, že zlom, rozpor, problém není nastolen otázkou učitele, ale konfrontací názoru žáků (Spilková, 2005, s. 63). Projevuje se potřeba žáků překonat překážky, ať už samostatně, nebo ve skupině s různou mírou pomoci učitele. Celý postup je zaznamenáván a na závěr prezentován. V této fázi, tzv. dekontextualizaci se hledá společný jmenovatel, který platí ve všech kontextech. Poslední etapou poznávacího procesu žáka je fáze konceptu – vytváření pojmů (Spilková, 2005, s. 64).

V běžné praxi škol, které se snaží o realizaci na dítě orientovaného vyučování a v oblasti kognitivního rozvoje dětí usilují o uplatnění konstruktivistických přístupů, je často využívána varianta konstruktivistického modelu – tzv. třífázového modelu vyučovacího procesu (Spilková, 2005, s. 64). Jedná se o model „E-U-R“ (evokace, uvědomění si významu, reflexe), který vytvořil tým odborníků podílejících se na programu RWC-Reading and Writing for Critical Thinking. Evokace plní funkci vnitřní motivace a propojuje dosavadní osobní zkušenost dítěte s nadcházejícím probíraným tématem nebo problémem (Krejčová, Kargerová, 2003, s. 45). Smyslem je zjistit, jak probírané téma jednotliví žáci vnímají a co si o něm myslí. V žádném případě nevyhodnocujeme, která informace je správná. Užíváme nejčastěji metody brainstormingu. Ve fázi uvědomění si významu nových informací můžeme nejvíce ovlivnit, jakými problémy se budou žáci zabývat. Předkládáme dětem materiál, který koresponduje se vzdělávacím cílem a zároveň je dostatečně podnětný (např. knihy, předměty, video, pokus, exkurze). Žáci s ním aktivně pracují, propojují známé a nové informace. V této fázi dochází k nejsilnější přeměně v dětském poznání (Krejčová, Kargerová, 2003, s. 46). Závěrečná fáze, reflexe, je ohlédnutím za dosavadním učením, shrnutím smyslu aktivity. Žáci přemýšlejí nejen nad svými pokroky v rámci tématu, ale též nad procesem učení, nad schopnostmi spolupracovat, komunikovat (Krejčová, Kargerová, 2003).

Kasíková považuje projekty za prostředky konstruktivistické školy. Projekty nové současné školy by měly být vystavěny na tzv. zlomech v poznání, kdy se žákům zprostředkuje vpád nového pohledu na věc, pohledu ozvlášťujícího, kdy se poznává „proti“ předchozímu poznávání. Úlohou pedagoga je najít, vytvořit takové situace, které by tyto nové otázky dokázaly vyprovokovat. Poznání, které se utváří, by mělo vycházet z akce a zase se do akce, aktivní činností dětí vracet (Kasíková in Valenta, 1993, s. 8).

Podle Štecha kladou konstruktivistické přístupy důraz na procesy hledání, objevování a konstruování na základě vlastních činností a zkušeností v interakci s učitelem nebo spolužáky, což podle mého názoru nahrává k začleňování projektové výuky. Zde žákova cesta učení vede také přes hledání, objevování a získávání nových dovedností, vědomostí a postojů na základě vlastní aktivity ve spolupráci se spolužáky. Za přínosnou považuji informaci Spilkové, která objasňuje rozdíl mezi tradičním problémovým vyučováním (problém je nastolen otázkou učitele) a konstruktivisticky pojatým tzv. sociokognitivním konfliktem, při němž dochází ke konfrontaci názorů žáků. Druhý způsob podle mého mínění vede žáky ještě k aktivnějšímu naslouchání, vedení diskuze, argumentacím, respektování názoru druhého a zároveň

k hluboké vnitřní motivaci. Oba způsoby lze vhodně využít v projektové výuce, zejména ve fázi motivace, mapování a třídění. Spilková také upozorňuje na variantu konstruktivistického modelu tzv. třífázového modelu vyučovacího procesu, kterou osobně považují za velmi přínosnou z hlediska kognitivního rozvoje žáků. Umožňuje celistvý rozvoj v kognitivní oblasti. Nejen získávání poznatků, ale také především získávání nástrojů pro poznávání, rozvoj myšlenkových operací, zejména vyšších úrovní myšlení. Tento model se skládá z fáze evokace, uvědomění si významu nových informací a z reflexe. V našich školách často chybí zařazování evokační fáze. Pokud ji přeskočíme, neumožníme žákovi propojit dosavadní osobní zkušenosti s nadcházejícím probíraným tématem, problémem. Právě práce s prekoncepty způsobuje, a výzkumy mozku to dokládají, že je učení daleko efektivnější. Pokud tedy nejprve zmapujeme, co žáci vědí, poskytujeme tím možnost lepšího myšlenkového nastavení. Žák je poté připraven lépe přijmout nové informace. Učitelé také často opomíjejí fázi reflexe, která shrnuje smysl celé aktivity. Žáci mají možnost přemýšlet nad svými pokroky v rámci tématu, nad procesem učení, schopnostmi spolupracovat, komunikovat. Pokud přeskočíme tyto fáze, nedochází ke zvnitřnění nových informací. Proto je důležité, aby si učitelé tuto skutečnost uvědomovali a tento model učení využívali v každodenní praxi. A to nejen v hodinách českého jazyka, ale například i v přírodovědných a esteticko-výchovných předmětech nebo v projektové výuce.

1.4 Předpoklady Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání směrem k projektové výuce

Z předchozích kapitol vyplývá, že humanizační program školské reformy, konstruktivistické přístupy a zařazování projektové výuky do škol se vzájemně podporují. Přesto se však s projektovou výukou na primárním stupni vzdělávání běžně nesetkáváme. *Má tento typ výuky dostatečnou oporu v cílech základního vzdělávání a v samotném dokumentu RVP ZV? Jaké jsou tedy předpoklady RVP ZV směrem k projektové výuce?*

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) je jedním z nástrojů, kterým stát garantuje péči o základní vzdělávání. Jedná se o otevřený dokument, který bude v určitých časových etapách inovován podle měnících se potřeb společnosti, zkušeností učitelů se ŠVP i podle měnících se potřeb a zájmů žáků. Navazuje svým pojetím a obsahem na RVP PV a je východiskem pro koncepci rámcových vzdělávacích programů pro střední vzdělávání.

Dokument specifikuje úroveň klíčových kompetencí, kterých by měli žáci dosáhnout na konci základního vzdělávání. Vymezuje vzdělávací obsah – očekávané výstupy a učivo. Zařazuje jako závaznou součást základního vzdělávání průřezová témata s výrazně formativními funkcemi. Stanovuje standardy pro základní vzdělávání, jejichž smyslem je účinně napomáhat při dosahování cílů stanovených v RVP ZV. Podporuje komplexní přístup k realizaci vzdělávacího obsahu, včetně možnosti jeho vhodného propojování. Předpokládá též volbu různých vzdělávacích postupů, odlišných metod, forem výuky a využití všech podpůrných opatření ve shodě s individuálními potřebami žáků. Umožňuje modifikaci vzdělávacího obsahu, rozsahu a zaměření výuky, metod práce a zařazení dalších podpůrných opatření pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, žáků nadaných a mimořádně nadaných. Je podkladem pro všechny střední školy při stanovování požadavků přijímacího řízení pro vstup do středního vzdělávání (RVP ZV, 2016, s. 6). Dokument RVP ZV podporuje ve vzdělávání mnohé tendence. Důraz klade na budování příznivého sociálního, emocionálního i pracovního klima, které má být založené na účinné motivaci, spolupráci a aktivizujících metodách výuky. Prosazuje změny v hodnocení žáků směrem k průběžné diagnostice, individuálnímu hodnocení jejich výkonů a širšímu využívání slovního hodnocení. Podporuje snahu zachovávat co nejdéle ve vzdělávání přirozené heterogenní skupiny žáků a s využitím podpůrných opatření oslabit důvody k vyčleňování žáků do specializovaných tříd a škol. Zvýrazňuje potřebu účinné spolupráce školy, školského poradenského zařízení (ŠPZ), zákonných zástupců žáků, případně dalších osob, které se podílejí na vzdělávání žáka (RVP ZV, 2016, s. 6).

Základní vzdělávání má podle RVP ZV (2016) žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání. V základním vzdělávání se proto usiluje o naplňování obecných cílů (viz. Příloha č. 1). Klíčové kompetence a obecné cíle se vzájemně překrývají. Základní akcent je kladen na tvořivé myšlení, řešení problémů, osvojování strategií učení, všestrannou komunikaci, rozvíjení schopnosti spolupráce a tolerance, rozvíjení vlastních schopností žáků v souladu s reálnými možnostmi a jejich další uplatňování spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci (RVP ZV, 2016, s. 8,9). Tomková a kol. (2009) uvádí, že projektová výuka mimo jiné umožňuje realizaci obecných cílů základního vzdělávání a rozvíjení klíčových kompetencí (Tomková a kol., 2009, s. 9). Také Kratochvílová (2006) dokládá na základě výsledku diskuse s 300 učiteli při vzdělávacích seminářích věnovaných tvorbě

školního vzdělávacího programu, že začleňování projektové výuky napomáhá k naplňování všech devíti obecných cílů RVP ZV. Zmínění učitelé se podle Kratochvílové shodli na společných trendech, principech a nástrojích, které cítili jako nezbytné pro vnitřní proměnu školy a na nichž by měla být založena výuka pro 21. století. Patřila mezi ně mimo jiné také orientace na nové metody výuky a činnostní metody, často byla uvedena projektová výuka. Dále orientace na kooperativní a skupinové formy práce, na časté řešení problémových úkolů, práci s informacemi. Za vhodné považovali také zapojení žáků do procesu řízení třídy, přenesení zodpovědnosti za svůj rozvoj na žáka, větší prostor pro komunikaci. Z diskuse rovněž vyplynulo, že by učitel měl ve vzdělávání individualizovat, vnitřně diferenciovat, podporovat vlastní tvořivost dítěte, poskytnout žákům prostor „být sám sebou“, propojit život školy a výuky s reálným životem. Proces edukace posunout za „brány“ školy a tím vytvořit prostor pro otevřenou, komunitní školu (Kratochvílová, 2006, s. 22). Shodují se s Kratochvílovou (2006), která je toho názoru, že právě projektová výuka souhrnně koncentruje výše uvedené tendence a tím napomáhá k naplňování obecných cílů základního vzdělávání.

Cílem základního vzdělávání je pomoci žákům utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání. Vymezení v RVP ZV (2016) předpokládá, že smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti. Klíčové kompetence jsou souborem obecných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot využitelných v životě v praktických situacích. Do kurikula pro základní vzdělávání jsou začleněny proto, aby nejen doplnily oborové učební obsahy a umožnily žákům osvojit si i jejich praktické využití v životě, ale především záměrně rozvíjet dovednosti, schopnosti a postoje, které jedinečným způsobem může rozvíjet právě škola (ČŠI, 2018, s. 6). Klíčové kompetence nestojí vedle sebe izolovaně, různými způsoby se prolínají, jsou multifunkční, mají nadpředmětovou podobu a lze je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání. Proto k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají (RVP ZV, 2016, s. 10). Rozvoj klíčových kompetencí je proces dlouhodobý a náročný. V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní (viz. Příloha č. 2). Všechny kompetence, které vymezuje RVP ZV (2016), nalezneme podle Dömischové ve vybraných aktivitách konaných v rámci projektové

výuky. Kompetenci k učení rozvíjíme, např. při práci se zdroji, při vyhledávání informací a dat k projektu, při hledání souvislostí. Kompetenci k řešení problémů mají žáci možnost naplňovat při participaci na řešení problému, při řešení problémových úloh či situací, při kladení otázek a hledání řešení. Kompetenci komunikativní žáci rozvíjejí při vzájemné komunikaci se členy skupiny, s učitelem, s institucemi, při využívání informací a komunikačních technologií (e-mail jako prostředek komunikace, jako produkt projektové práce), při hledání kompromisů a argumentů. Kompetence sociální a personální se utváří při vymezování rolí a činností ve skupině, při vedení diskuze, respektování názoru druhých, při vzájemné pomoci mezi členy týmu nebo při řešení případných konfliktů vzniklých při práci ve skupině. Kompetence občanské se utváří zejména při činnostech, kdy si žáci uvědomují příslušnost k obci, kraji, národu nebo také při práci na projektech s historickou tematikou. Kompetence pracovní se uplatňují při praktických a manuálních činnostech. Například při vytváření produktů materiální povahy či dodržování pravidel bezpečnosti při práci (Dömischová, 2011). Bělecký upozorňuje, že výuka ve škole nemá odkládat rozvoj kompetencí až na dobu, kdy budou mít žáci všechny potřebné znalosti. Moderní psychologie učení (hlavně Jean Piaget) totiž dokázala, že získávání vědomostí se děje nejúčinněji právě ucelenou, smysluplnou aktivitou žáka, nikoli pouhým nacvičováním nebo memorováním (Bělecký a kol., 2007, s. 7). Rozvoj klíčových kompetencí klade podle Běleckého a kol. (2007) nárok na čas ve výuce, jenž je však nutné účelně využít.

Významná část učitelů však považuje vymezení klíčových kompetencí v RVP ZV za příliš obecné, málo srozumitelné nebo v praxi obtížně uchopitelné. Tato skutečnost představuje riziko pro skutečné dosahování požadavků RVP ZV ve škole (ČŠI, 2018, s. 6). K tomuto názoru se přiklání také Kargerová (2008), která se ve své práci soustředila na kategorii kompetence a její chápání v praxi. RVP ZV předpokládá, že pokud si žáci osvojí očekávané výstupy, dojde u nich zároveň k budování klíčových kompetencí. Kargerová uvádí, že tento požadavek nemůže být, vzhledem k nerovnoměrnému zahrnutí klíčových kompetencí do jednotlivých očekávaných výstupů, zcela naplněn. Autorka vznesla obavy, že se učitelé ve své praxi často soustředí především na naplňování očekávaných výstupů. Pokud však nebudou očekávané výstupy v sobě zahrnovat i požadavek na utváření klíčových kompetencí, bude jejich budování považováno pouze za formální cíl (Kargerová, 2008, s. 66). Další problém nastává, pokud očekávané výstupy zahrnují spojení nízké myšlenkové operace s vysokou odbornou náročností, což vede k předávání učiva transmisivní cestou, která rozvoj klíčových kompetencí neumožňuje (Kargerová, 2008, s. 59). Kargerová (2008) je dále přesvědčena, že

je nutné vytvořit etapové standardy pro každou klíčovou kompetenci a také řadu úrovní a hodnotících škál, podle nichž by se úspěšnost edukačního procesu dala posuzovat. Také ČŠI (2018) píše o tom, že nástroje hodnocení klíčových kompetencí žáků dosud nebyly na centrální úrovni vytvořeny. Jejich tvorba a využívání vycházely dosud z iniciativ jednotlivých škol, nebo dokonce jednotlivých pedagogů. Efektivní zpětná vazba žákům, respektive hodnocení míry, do jaké jsou jejich klíčové kompetence rozvinuty, spojené s informací, jak dále postupovat v učení, pak představuje pro učitele složitý praktický problém, jehož neřešení ohrožuje efektivitu vzdělávání v celém jeho průběhu (ČŠI, 2018, s. 6). ČŠI (2018) navrhuje, že by pro potřeby externího hodnocení mohla být využívána elektronická forma záznamových archů, rozvoj žáků v oblasti klíčových kompetencí by pak mohl být sledován v delším časovém horizontu, např. prostřednictvím dokumentačního a hodnotícího ePortfolia. ČŠI doporučuje zacílit metodickou podporu učitelů směrem k masivnějšímu využívání nástrojů formativního hodnocení pro rozvoj klíčových kompetencí. ČŠI zmiňuje, že jednou z možností, i když v současné době učiteli zatím málo využívanou, jsou Mapy učebního pokroku, které pomáhají prostřednictvím průběžného hodnocení sledovat pokrok každého žáka ve vybraných vzdělávacích oblastech (český jazyk, matematická gramotnost, čtenářská gramotnost, přírodovědná gramotnost, angličtina a společenské vědy). Tento nástroj poskytuje učitelům, žákům i rodičům prostředí, v němž je každá vzdělávací oblast rozdělena na několik částí (vláken), která je možno sledovat odděleně. Mapu vzdělávací oblasti tvoří šest úrovní, postupných kroků, které je třeba urazit ke zvládnutí předmětu. Učitelé zde najdou aktivity, projektové náměty a testy. Dále pak návody, jak tyto nástroje správně používat, jak hodnotit práci žáků a jejich výkony správně promítnout do mapy. Každý žák tak může ve svém profilu sledovat svou vlastní cestu, která není nijak ovlivněna výkony jeho spolužáků. Přehledné zobrazení usnadní komunikaci mezi učitelem a žákem, žákem a rodičem i učitelem a rodičem. Prostřednictvím svého profilu žák může sledovat nejen svůj pokrok, ale má zde zaznamenanou i zpětnou vazbu k jednotlivým úkolům, které na své cestě plnil (SCIO, 2014). Tento způsob hodnocení podle mého názoru vytváří kladný vztah žáka k učení, protože neporovnává žáky mezi sebou. Podporuje osobní přístup ke každému žákovi. Hlavním cílem je co nejlépe žákům v učení pomoci.

Významnou součástí RVP ZV je obsah základního vzdělávání, který je orientačně rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí. Jeho jednotlivé vzdělávací oblasti jsou tvořeny jedním vzdělávacím oborem, nebo více obsahově blízkými vzdělávacími obory (viz. Příloha č. 3). Obsah vzdělávacích oborů (včetně doplňujících oborů) je tvořen očekávanými výstupy a

učivem. V rámci 1. stupně je vzdělávací obsah dále členěn na 1. období (1. až 3. ročník) a 2. období (4. až 5. ročník). Očekávané výstupy mají činnostní povahu, jsou prakticky zaměřené, využitelné v běžném životě a ověřitelné (RVP ZV, 2016, s. 14). Učivo je v RVP ZV strukturováno do jednotlivých tematických okruhů (témat, činností) a je chápáno jako prostředek k dosažení očekávaných výstupů. Pro svoji informativní a formativní funkci tvoří nezbytnou součást vzdělávacího obsahu. Učivo vymezené v RVP ZV je doporučeno školám k distribuci a k dalšímu rozpracování do jednotlivých ročníků nebo delších časových úseků. Na úrovni ŠVP se učivo stává závazným (RVP ZV, 2016, s. 15). Z jednoho vzdělávacího oboru může být vytvořen jeden vyučovací předmět nebo více vyučovacích předmětů, případně může vyučovací předmět vzniknout integrací vzdělávacího obsahu více vzdělávacích oborů (integrováný vyučovací předmět). RVP ZV umožňuje propojení (integraci) vzdělávacího obsahu na úrovni témat, tematických okruhů, případně vzdělávacích oborů. Integrace vzdělávacího obsahu musí respektovat logiku výstavby jednotlivých vzdělávacích oborů. Základní podmínkou funkční integrace je kvalifikovaný učitel. Záměrem je to, aby učitelé při tvorbě ŠVP vzájemně spolupracovali, propojovali vhodná témata společná jednotlivým vzdělávacím oborům a posilovali nadpředmětový přístup ke vzdělávání (RVP ZV, 2016, s. 15). Dömischová popisuje, že jednotlivé vzdělávací oblasti RVP ZV jsou koncipovány tak, že umožňují realizaci projektové výuky. Je možno je zpracovat do formy projektů jakéhokoli charakteru, časově i tematicky velmi různorodých, s možností využití mezipředmětových vztahů či zařazení průřezových témat, ovšem za předpokladu, že budou učitelé ochotni upustit od zažité struktury vyučovací hodiny, předmětového uspořádání učiva a nesoustředí se pouze výhradně na svůj vyučovací předmět (Dömischová, 2011, s. 15). Tomková a kol. (2009), Spilková (2005) i Kasíková (1993) se shodují na tom, že projektová výuka dává prostor pro integraci poznatků z různých oborů, ale i pro integraci žákova poznávání vůbec.

Povinnou součástí základního vzdělávání jsou průřezová témata, která reprezentují v RVP ZV okruhy aktuálních problémů současného světa. Podmínkou účinnosti průřezových témat je jejich propojenost se vzdělávacím obsahem konkrétních vyučovacích předmětů a s obsahem dalších činností žáků realizovaných ve škole i mimo školu. Jsou důležitým formativním prvkem základního vzdělávání, vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot (RVP ZV, 2016, s. 125). Podle RVP ZV (2016) procházejí tematické okruhy průřezových témat napříč vzdělávacími oblastmi a umožňují propojení vzdělávacích obsahů oborů. Tím přispívají ke komplexnosti vzdělávání žáků a pozitivně ovlivňují proces utváření a

rozvíjení klíčových kompetencí žáků. Žáci dostávají možnost utvářet si celistvý pohled na danou problematiku a uplatňovat tak širší spektrum dovedností. V etapě základního vzdělávání jsou vymezena průřezová témata Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova a Mediální výchova (RVP ZV, 2016, s. 125). V průběhu základního vzdělávání je povinností školy nabídnout žákům postupně všechny tematické okruhy jednotlivých průřezových témat, jejich rozsah a způsob realizace stanovuje ŠVP. Průřezová témata je možné využít jako integrativní součást vzdělávacího obsahu vyučovacího předmětu, nebo v podobě samostatných předmětů, projektů, seminářů, kurzů apod. (RVP ZV, 2016, s. 125). V kontextu s tvorbou a zařazováním průřezových témat do výuky na základních školách se za velmi podnětné podle Mazáčové jeví právě projektové vyučování (Mazáčová, 2008, s. 35). Dömischová (2011) je zastáncem názoru, že průřezová témata rozvíjejí klíčové kompetence a zaměřují se zejména na utváření postojů a osobnostních hodnot žáků. Mohou se také stát základem týmové spolupráce nejen mezi žáky, ale i mezi pedagogy. Projektová výuka podle Dömischové (2011) vytváří prostor k jejich zařazování do běžné výuky na školách. Dokládá tuto skutečnost na základě pozitivního výsledku výzkumné sondy, která se uskutečnila roku 2002 mezi 194 žáky 5. ročníků základních škol ostravského regionu (Lukášová, Rozsypalová, 2002). Cílem výzkumné sondy bylo analyzovat postoje žáků k otázkám multikulturní výchovy, boje proti negativním jevům jako xenofobie a rasismus. Výsledky šetření jasně naznačily pozitivní vliv projektové výuky na změnu postojů žáků (Dömischová, 2011, s. 45).

Nyní si dovoluji shrnout, jaké jsou předpoklady RVP ZV směrem k projektové výuce a vyslovit svůj názor na tuto problematiku. Kratochvílová (2006) a Tomková a kol. (2009) se shodují, že projektová výuka umožňuje realizaci obecných cílů základního vzdělávání. Dnešní vzdělávání má být pojato činnostně. Poznání nemá být pouze předáváno, ale lze jej dosáhnout především hledáním, objevováním a řešením problémů. Jsem přesvědčena, že správně pojatá projektová výuka by tyto požadavky měla naplňovat. Pokud se zaměřím na klíčová slova cílů základního vzdělávání (např. tvořivost, komunikace, spolupráce, respekt, rozvoj vnímavosti k lidem i k okolnímu prostředí, zodpovědnost, uplatňování práv, naplňování povinností), vidím zde velký potenciál právě pro výuku projektovou. Vymezení v RVP ZV předpokládá, že smyslem a cílem vzdělávání je žáky vybavit souborem klíčových kompetencí. Tomková a kol. (2009) i Dömischová (2011) uvádí, že projektová výuka umožňuje rozvíjení klíčových kompetencí. Za podstatné považuji fakt, že klíčové kompetence lze naplňovat jen aktivním

učením a didaktickou koncepcí, která respektuje pedagogický konstruktivismus. Tím se opět dostáváme k projektové výuce, která tyto tendence podporuje. RVP ZV vybízí k integraci vzdělávacího obsahu na úrovni témat, tematických okruhů, případně vzdělávacích oborů. Snahou je přimět učitele, aby propojovali vhodná témata společná jednotlivým oborům a tím posilovali nadpředmětový přístup ke vzdělávání. K této myšlence se přiklání také Dömischová (2011), Tomková a kol. (2009) a shodují se na tom, že projektová výuka dává vhodný prostor pro integraci poznatků z různých oborů. Sama jsem zastáncem nadpředmětového přístupu ve vzdělávání. Jsem přesvědčena, že se tím učiteli naskýtá možnost většího propojení školy s reálným životem, posiluje se vnitřní motivace žáka k učení a zároveň je tu šance ušetřit drahocenný čas, který lze využít k zařazování inovativních metod a konstruktivistických přístupů ve výuce. Žákům se tak otevře prostor, v němž si budou v souvislostech utvářet, rozvíjet a upevňovat vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje i hodnoty, tedy soubor klíčových kompetencí. Tento způsob vzdělávání podporuje myšlenku projektové i integrované tematické výuky. V RVP ZV (2016) se hovoří o tom, že průřezová témata je možné využít jako integrativní součást vzdělávacího obsahu vyučovacího předmětu nebo v podobě samostatných předmětů, projektů, seminářů apod. Za podnětnou v tomto směru považuje Mazáčová (2008) i Dömischová (2011) právě projektovou výuku. Dömischová (2011) uvádí, že průřezová témata rozvíjí klíčové kompetence a zaměřují se zejména na utváření osobnostních postojů a hodnot žáků, což považuji za velmi přínosné.

Vnější systém však přináší i řadu bariér směrem k projektové výuce. Vzhledem k zařazování projektové výuky do škol je velkou výzvou nedostatečná metodická podpora. Podpůrných materiálů směrem k projektové výuce není mnoho. Projekty by měly být „šity na míru“ aktuální situaci či problému, žákům, danému prostředí. Žáci v ideálním případě sami plánují, přináší materiál, volí konečný produkt. Učitel se sice ocitá v roli rádce, ale je současně také garantem celé výuky. Musí být hodně inovativní, aby vymyslel, jak účinně v rámci projektové výuky pracovat. Nikdy nemohou být projekty předem zpracovány tak, aby je učitel mohl vzít a ihned realizovat. Přesto si myslím, že by učitelé uvítali, kdyby měli oporu v „pracovních projektových učebnicích“, ze kterých by mohli čerpat. Zatím jich bohužel mnoho není. Většina učebnic a metodických materiálů podporuje spíše zařazování tematické výuky. Důvod je pochopitelný, tento způsob výuky je po celou dobu v rukou učitele. Za vhodné učebnice podporující efektivní mezipředmětovou výuku považuji například řadu učebnic z nakladatelství Nová škola a Fraus. Doporučuji také pracovní sešity pro projektové vyučování od autorů Koten a Kotenová, (Projektík. Ukážu, co dokážu). Nejedná se o projekty

v pravém slova smyslu, ale nabízí tematicky zaměřené pestré činnosti, které lze využít pro práci v kooperativních skupinách. Využít je lze jednak v integrované tematické výuce, ale i jako volně upravovaný pracovní materiál pro výuku projektovou. Přínosné jsou též pracovní učebnice Hany Mühlhauserové, které nabízí množství tematicky zaměřených tvořivých cvičení, úkolů k bádání, k pozorování a k řešení problémů. Využívají inovativních metod ve výuce, čímž napomáhají k naplňování obsahu vzdělávacích oborů, ale i k utváření klíčových kompetencí. Chybí také podpora pro hodnocení projektové výuky, respektive pro hodnocení klíčových kompetencí. Souhlasím s Kargerovou (2008), která uvádí, že je nutné vytvořit etapové standardy pro každou klíčovou kompetenci a také řadu úrovní a hodnotících škál, podle nichž by se úspěšnost edukačního procesu dala posuzovat. Byla by to další opora pro učitele. Pokud nebude jasně definováno, jak naplňování klíčových kompetencí posuzovat a hodnotit, hrozí riziko, že na klíčové kompetence nebude brán ve školách dostatečný zřetel a učitelé budou klást stále důraz pouze na předávání a hodnocení vědomostí. Může to být jeden z důvodů, proč učitelé projektovou výuku, která podporuje rozvíjení klíčových kompetencí, běžně do vzdělávání na školách nezařazují. Je potěšující, že společnost SCIO a také program RWCT na tuto problematiku reagují. Učitelům nabízí podporu ve formě Map učebního pokroku (MUP). Myslím si, že by se tento nástroj hodnocení měl dostat do širšího povědomí učitelů. Klad spatřuji v tom, že MUP umožní učiteli jednak zjistit, na jaké úrovni se každý žák v procesu učení nachází, ale může žákovi nabídnout další možnosti, aby se postupně přibližoval ke svému osobnímu maximu. Pokud učitel souzní s tím, že projektová výuka vychází z aktuální situace či problému, z diskusí, z osobních materiálů žáků, musí si uvědomit, že je celý proces časově náročný. Mnozí učitelé vyjadřují obavy, že nestihnou probrat všechno učivo, které jim stanovuje ŠVP. A tak v praxi volí rychlou transmisivní cestu předávání učiva a vyhýbají se inovativním strategiím vzdělávání. Následkem je zaměření na pouhé předávání vědomostí.

2 Projektová výuka

V literatuře se setkáváme s pojmy projektová výuka, projektové vyučování, projektová metoda i projekt. Také Tomková a kol. (2009) se zmiňuje, že v didaktické teorii se při vymezování projektového vyučování můžeme setkat se značnou nejednotností. Není úplná shoda v tom, zda se jedná o komplexní metodu či organizační formu vyučování. Projekt je pojímán i jako specifický způsob zpracování obsahu vyučování, jako jedna z variant způsobu koncentrace učiva, nebo také jako typ vzdělávací strategie. Osobně se ztotožňuji s názorem Kratochvílové (2006), která se přiklání z hlediska žáků a jejich učební činnosti k pojmu projektová výuka. Odvolává se na obecnou didaktiku, kde termín výuka se objasňuje širěji. Zahrnuje jak proces vyučování, tak především cíle výuky, obsah výuky, podmínky, determinanty a prostředky výuky, typy výuky, výsledky výuky (Kratochvílová, 2006, s. 40). Dömischová (2011) vychází ze skutečnosti, že pojmu „vyučování“ je připisována více činnost učitele a „výuce“ spolupráce učitele a žáka i žáků navzájem. Také ona ve své práci používá termín projektová výuka. Za podstatné považují přínos tohoto způsobu výuky pro naše žáky. Prázdňinová škola Lipnice (2013) poukazuje na to, že dobře připravená projektová výuka dává možnost vyniknout všem žákům. Jedná se o týmovou spolupráci, při níž se každý zapojí podle svých možností, každý může být užitečný, všichni mají možnost zažít úspěch, uplatnit své osobní zkušenosti, znalosti, názory.

Jak tedy projektovou výuku vhodně uchopit, aby byla v maximální možné míře prospěšná pro žáky i učitele? Jaké jsou její přednosti a úskalí? Jaké podmínky pro začleňování projektové výuky nabízí prostředí malotřídní školy? Kdy se zrodily myšlenky spojené s projektovou výukou? Je pojetí projektové výuky v minulosti a dnes stejné?

2.1 Historie a osobnosti projektové výuky

Pedagogické názory a myšlenky spojené se zrodem projektové výuky jsou starší více než sto let. Vycházely z kritiky tzv. herbartovské školy, která byla základním modelem vyučování v Evropě i v Americe (Tomková a kol., 2009, s. 10). Základem výuky byl výklad učitele. Převážně teoretické poznatky, které byly dětské zkušenosti vzdálené, se žáci učili nazpaměť a

mnohdy jim ani nerozuměli. Učitel byl garantem pravdy a diskuse s ním nepřicházela v úvahu. Přirozená dětská aktivita byla záměrně potlačována, protože se věřilo, že žákům brání v pozornosti. Tomková a kol. (2009) píše, že na konci 19. století začalo na mnoha místech docházet ke kritice herbartovské školy. Velkým kritikem byla také Elen Keyová, která nazvala 20. století stoletím dítěte. Poukázala na dětskou zvědavost a přirozenou aktivitu jako pozitivní zdroj učení a poznávání, které vychází z dítěte samotného. Zrodila se reformní pedagogika. Základní metodou v reformní škole byla vlastní práce dětí. Učení se proměnilo v samostatné hledání a řešení problémů. Ve školách vznikaly pracovní dílny, laboratoře, knihovny, pokusná pole, zahrady. Významnou metodou se staly i vycházky. Cílem bylo porozumění světu a sobě samému a schopnost aplikovat osvojené poznatky ve vlastním životě i mimo školu.

Kolébku projektové výuky byla americká pragmatická pedagogika, především v dílech J. Deweye a W. H. Kilpatricka. Otec projektové výuky W. H. Kilpatrick napsal roku 1918 studii o projektové výuce. Projekty měly posilovat vědomí vlastní zodpovědnosti, vychovávat charakter. Místo předmětů se objevila témata, problémy, samostatné úkoly.

V Evropě se hledal vzhledem k základům evropské vzdělanosti určitý kompromis. Učitelé vytvářeli projekty v rámci jednotlivých předmětů nebo skupin předmětů. U nás se projektové vyučování zkoušelo na obecných a měšťanských školách ve dvacátých a třicátých letech 20. století. Významným principem výběru témat byl vztah k regionu. Na názornou výuku a především na výuku založenou na aktivní činnosti žáků apelovali např. Žanta a Příhoda. Kritizovali také školu, která předává pouze hotové poznatky a nestará se o rozvoj žákovy tvořivosti. Byli toho názoru, že by škola měla žáky vést a rozvíjet jejich samostatnou činnost (Dömischová, 2011, s. 13). Na českém území v této době působil prvorepublikový učitel Stanislav Vrána. Řečeno slovy Stanislava Vrány je projekt „podnik žáka“, je to činnost, za kterou žák plně převzal odpovědnost (Vrána, 1934). V období první republiky šlo především o vlastní činnost žáka a jeho objevování. Žák postupoval svým tempem, poznatky mu nikdo přímo nesdělával, objevoval je sám vlastním pozorováním a pokusy. Za ideální se považovaly spontánní projekty, které vyplynuly z momentální situace. Ty vedly sice k mimořádné aktivitě žáků, ale často se dostávaly do hlubokého rozporu s potřebou systematičnosti a posloupnosti. Proto se postupně více uplatňovaly projekty připravované učitelem, ve kterých si žáci mohli vybrat konkrétní otázky, způsob řešení, pomůcky, čas a tempo práce (Tomková a kol., 2009, s. 13). Přichází dlouhá odmlka, k renesanci projektové výuky dochází až po roce 1989.

Zpočátku nenavazovala na reformní pedagogiku. Vycházela z tehdejších potřeb učitelů, především z jejich úsilí o změnu školy a zlepšení motivace žáků (Tomková a kol., 2009, s. 13). Vydáním vzdělávacích programů Obecná škola a Národní škola se otevřela možnost zařazovat projektovou výuku do našich škol, a to především díky možným úpravám učebních plánů a rozvrhu hodin. Velmi příznivá situace nastala po uzákonění rámcových vzdělávacích programů a tvorby ŠVP.

Projektová výuka není tedy inovací současnosti. Za klíčová slova charakterizující projektovou výuku v minulosti považuji slova: řešení problémů, posilování zodpovědnosti, utváření postojů a hodnot, aktivní činnost žáka, tvořivost, samostatnost a projekt jako „podnik žáka“. Troufám si tvrdit, že stejných slov bychom mohli použít i pro charakteristiku projektové výuky dnes.

2.2 Dnešní pojetí projektové výuky

V úvodu diplomové práce jsem si kladla několik otázek. *Jaká je úloha dnešní školy? Co by mělo být cílem vyučování? Jakou roli v procesu vzdělávání by měl zaujímat učitel, jakou jeho žáci?* Pokusím se najít spojnici mezi těmito otázkami a projektovou výukou.

Dnešní škola stojí před úkolem naučit žáky vyhledávat a zpracovávat poznatky, vybavit je metodami řešení problémů. Cílem vyučování je rozvíjet v žácích schopnost samostatně se učit a zároveň je motivovat k učení tak, aby byli i ochotni se učit. Ke splnění těchto požadavků může velmi efektivně přispívat právě zařazování projektového vyučování (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009, s. 9). K tomuto názoru se přiklání také Mazáčová (2008), která považuje projektovou výuku za jednu z významných cest, jak měnit a rozvíjet školu „zevnitř“. Podle Mazáčové reaguje tento typ výuky na takové nedostatky běžné školy, jako je nízká motivace žáků, odcizení zájmů žáků, pamětné či jednostranně kognitivní učení (Mazáčová, 2008, s. 35). Učitelé, kteří chtějí ve své praxi realizovat projektovou výuku, by se však měli nejdříve seznámit s její podstatou. Mazáčová (2008) uvádí, že projektová výuka má být realizována promyšleně a v součinnosti s ostatními prvky vyučování (např. cíli, obsahem, organizačními formami, metodami, podmínkami, a to vždy s ohledem na osobnost žáka i učitele), stává se plnohodnotným doplněním a zkvalitněním výuky, neboť umožňuje prohlubovat a obohacovat kvalitu učení a vyučování (Mazáčová, 2008, s. 35, 36). Také Tomková a kol. (2009) jsou toho

názoru, že s projektovou výukou lze začít, až když rozumíme její podstatě a projekt jsme si dobře naplánovali. Zároveň je důležité žáky – i mimo projektové vyučování – postupně učit samostatnosti, seberegulaci v učení, metodám práce s informacemi a sociálním dovednostem, především kooperaci a komunikaci (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009, s. 17).

Přikláním se k Dvořákové (2009) a Coufalové (2010), které považují za základ projektové výuky principy Kasíkové. Prvním principem jsou potřeby a zájmy dítěte. Zejména díky tomu, že se v projektech uskutečňuje především dětská potřeba aktivního střetávání se světem, potřeba nových zkušeností, poznatků a schopností, potřeba vlastní odpovědnosti a spoluodpovědnosti za práci. Druhým principem je aktuálnost situace. V projektech totiž přichází šance vyrovnat se s reálnými problémy do hloubky i šířky. Podněty, s kterými se pracuje ve škole, jsou aktuální tím, že přicházejí ve smyslu „nyní a zde“. Přicházejí nejen z osobní situace jednotlivce, ze školního prostředí, ale i z blízkého či širšího společenství. Dalším principem je interdisciplinarita. Projekty svou podstatou nabízejí celistvé poznání, jsou tudíž i hodnotným prostředkem překonávání izolace jednotlivých informací i celých předmětů. V projektech se mohou propojit a vzájemně obohatit ty disciplíny, které byly tradičně považovány za oddělené, sobě vzdálené, například umělecké a přírodovědné obory. Čtvrtým principem je seberegulace při učení. Plánování a realizace projektu spočívá především na řídicí i sebeřídicí činnosti žáků. Při seberegulačním učení pomáhá uzavření tzv. učebního kontraktu, kde jsou zformulovány učební cíle, strategie a zdroje, důkazy dokončení, kritéria a prostředky hodnocení projektu. Nemizí však důležitost role učitele, důležitost vedení zvenku.

Pátým principem je orientace na produkt a vychází z toho, že projekt mívá co nejvíce k životu, kde práce, činnost přináší také produkt, a stvrzuje tak smysl učení. Projektové vyučování proto vyžaduje také dokumentaci průběhu i výsledku učení, jejich prezentaci pro školu i mimo školu. Šestým principem je skupinová realizace. Pokud mají žáci plně profitovat z projektu, musí být v projektu začleněn požadavek kolektivního úsilí. Vyučování v projektech znamená přirozené propojení činnosti dětí ve smysluplné týmové práci. Skupiny mohou být věkově homogenní, ale i heterogenní. Společné téma může propojit dokonce týmy z různých prostředí. Sedmým principem je společenská platnost. Projektové vyučování může být jedním z můstků propojujících život školy se životem obce, města, širšího společenství. Pokud témata přesahují stěny školy, není neobvyklé, že se do projektu zapojí i lidé z okolí. Projekty mohou poskytnout řešení, která mohou být testována a zhodnocena i v reálném světě mimo školu, a tím motivovat žáky k dalšímu učení (Kasíková, 2010, s. 48, 49).

Dvořáková předpokládá, že nejvýznamnější pro realizaci projektového vyučování jsou především principy uplatnění potřeb a zájmů žáka, seberegulace při učení a orientace na produkt. Využití těchto principů přitom nevyklučuje plánování projektů a jejich přípravu učitelem (Dvořáková, 2009, s. 102).

Kasíková zdůrazňuje, že učitel má v rámci projektové výuky pozměněnou roli – roli konzultanta, který pomáhá žákům a podporuje jejich úsilí o vyřešení problému (Kasíková, 2010, s. 47). Podle Coufalové učitel nepředává hotové poznatky, ale stává se spolutvůrcem projektu a poradcem žáků. Jeho úkolem je navození situací, ve kterých žák pocítí potřebu nového poznání, a vytvoření podmínek, které umožňují žákovi vlastní objevování. Projektová metoda tak dává předpoklady pro rozvoj nových vztahů mezi žákem a učitelem. Stávají se partnery, kteří společně tvoří určité dílo, za které každý z nich nese svůj díl zodpovědnosti (Coufalová, 2010, s. 12).

Hlavním úkolem dnešní školy není pouhé získávání vědomostí, ale nutnost naučit žáky vyhledávat a zpracovávat poznatky, vybavit je metodami řešení problémů. Cílem výuky je rozvíjet v žácích schopnost se samostatně učit, motivovat žáky k učení, aby projevíli ochotu se učit. Tomková a kol. (2009), Mazáčová (2008) dodávají, že právě projektová výuka ke splnění těchto požadavků efektivně přispívá. Přikláním se k jejich názoru. Učitel se stává jednak garantem výuky, ale přijímá také roli poradce, spolutvůrce, partnera, konzultanta. Jeho úkolem je navození situací, ve kterých žák pocítí potřebu nového poznání, vytvoření podmínek, jež umožní žákovi vlastní objevování. Úkolem učitele je také promýšlet projektovou výuku tak, aby byla v součinnosti s ostatními prvky vyučování. Žák obvykle vybírá téma projektu, vyhledává a přináší vlastní zdroje materiálu, snaží se vést svoji práci samostatně, zodpovědně. Závěrečný výsledek, produkt, prezentuje před ostatními. Dnešní projektová výuka se opírá o řadu principů. Zohledňuje potřeby a zájmy dětí, přihlíží k aktuálnosti situací, charakteristická je interdisciplinarita, seberegulace při učení, orientace na produkt, skupinová realizace a společenská platnost. Jsem tedy názoru, že tyto základní myšlenky pomáhají učiteli na cestě ke kvalitní projektové výuce.

2.3 Plánování projektové výuky

Prázdninová škola Lipnice (2013) popisuje, že projektovou výuku volíme tehdy, když chceme žáky přivést na úroveň smysluplného použití mezioborových poznatků. Projektově pracujeme, pokud je naším záměrem propojení vzdělávání s reálným životem, přivedení žáků k utváření vlastních postojů, k vyhodnocování a řešení konkrétních problémů, k používání sebereflexe jako způsobu učení (Prázdninová škola Lipnice, 2013, s. 22). *Co však neopomenout při plánování projektové výuky?*

Častou chybou při plánování je nepřesné formulování cílů. Učitel si určí téma nebo závěrečný produkt, ale formulací cílů se nezabývá. Projekt bez zacílení se stává bezbřehým tématem, ve kterém žáci vykonávají různé činnosti bez vědomí jejich smyslu (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009, s. 18). Dále je nutné si uvědomit, že projektová výuka probíhá v delším souvislém čase. Její průběh není organizován rozvrhem vyučovacích hodin, ale vlastní logikou řešení problému. Obsah jednotlivých předmětů se do projektu dostává v logických souvislostech tématu daného projektu, pomocí jeho rozkrývání a díky tvorbě produktu a jeho následné prezentaci (Prázdninová škola Lipnice, 2013, s. 23).

Valenta (1993) uvádí čtyři hlavní kroky projektů, které vedou učitele postupně od záměru k plánování, přes samotnou realizaci až k závěrečnému hodnocení.

Prvním z kroků je tedy záměr. Samotný podnět, podle Valenty, je specifický především u spontánních projektů, kde hraje roli náhoda, zájem nebo specifická motivace. Jinou roli sehrává u projektů „učitelských“, kdy si učitel ujasňuje cíle, znalosti dětí, restrukturuje pohled na učivo (Valenta, 1993, s. 6). Prvotní motivací může být také diskuse, problémová otázka, myšlenková mapa, film apod. Podmínkou je návaznost a propojenost k danému tématu. Podle Tomkové a kol. (2009) je nejdůležitější podmínkou úspěšného projektu vnitřní motivace žáka, jeho vlastní touha vyřešit daný problém. Podporuje ji především smysluplnost úkolu, která vyplývá ze zájmu dítěte. Projekty zaměřené na řešení veřejných problémů obce mají podle autorek velký společenský význam a rozvíjejí angažovanost žáků v jejich nejbližším okolí. Žáci jsou obvykle vysoce motivováni, neboť se zabývají reálným problémem s reálnými možnostmi jeho řešení. Působí zde vědomí vysoké odpovědnosti za práci. Výsledky činnosti nezůstávají uvnitř školy, ale prezentují se navenek u příslušných odborníků a institucí

(Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009, s. 20). Pro motivaci žáků je zásadní, že jejich práce směřuje k vytvoření skutečného produktu. Výuka tak pro ně dostává hlubší smysl. Produkt by měl být skutečně užitečný, sloužit něčí potřebě. Jen tak může žákům poskytovat dostatečnou motivaci a zpětnou vazbu s uvědoměním si důležitosti jejich práce. Z hlediska vzdělávání má výsledný produkt význam jedině tehdy, jestliže se prostřednictvím jeho tvorby žáci něco nového naučili, získali nebo zdokonalili své dovednosti a kompetence (Prázdinová škola Lipnice, 2013, s. 23).

Druhým krokem je plán. Při plánování je podle Valenty rozhodující vytyčit základní otázky či témata, určit typy činností a prostředků vztahujících se k odpovědím na otázky či k práci na tématech, rozdělit role a úkoly skupinám či jednotlivcům, provést časovou rozvahu (Valenta, 1993, s. 6). Plánovat by měly především děti, učitel však (podle Žanty) sleduje, zda plány odpovídají jejich možnostem, zda ukazují cestu k novým problémům a projektům, zda motivují a rozněčují zájem, zda souvisejí se životní praxí, dávají-li dětem užitečné vědomosti, dovednosti, návyky a zda podněcují rozvoj schopností. Valenta cituje Žantu, který uvádí, že při samotné práci na projektu je učitel spíše v pozadí, ale dle potřeby může hrát roli vůdce, organizátora, mluvčího, rozhodčího, rádce, spolupracovníka, kritika, podněcovatele (Valenta, 1993, s. 6).

Třetím krokem je samotné provedení. Je vhodné postupovat podle předem prodiskutovaného plánu. Žáci sbírají vhodný materiál, třídí jej, zpracovávají, analyzují, kompletují. Pokud se žáci odklání od svého záměru a cílů, je na učiteli, aby žáky citlivě usměrňoval. Tomková a kol.(2009) uvádí, že v projektu se využívá principu svobodného výběru. Žák může volit z nabízených témat, v rámci tématu si sám stanovit svůj úkol. Vybírá zdroje informací, hledá vlastní způsob zpracování úkolu, plánuje si čas, který bude činností věnovat, rozděluje si práci, vybírá pomůcky i spolupracovníky. Učitel ho podporuje v motivaci, udržuje jeho zájem (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009, s. 15). Následuje prezentace závěrečného produktu.

V poslední fázi, hodnocení, probíhá ocenění celé akce, všech jejích etap, hledání dalších variant řešení či postupů (Valenta, 1993, s. 6). Především samotní žáci hodnotí výsledky i průběh projektu. Podkladem hodnocení mohou být učitelem připravené otázky, hodnotící archy, dotazníky. Hodnocení se soustředí nejen na nově osvojené vědomosti, dovednosti a klíčové kompetence, ale reflektuje i postoje a sociální dovednosti. V reflexi mohou žáci vyjádřit své prožitky a pocity, poděkovat spolužákům za spolupráci, vyjádřit, co se dozvěděli

o sobě a o druhých (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009, s. 19). Rovnocenně se tu samozřejmě uplatňuje hodnocení ze strany učitele (Valenta, 1993, s. 6). Hodnocení by se mělo opírat o kritéria, která jsou přesně předem vymezena.

Zkušenosti ukázaly, že chybí-li spolupráce v plánování projektového vyučování mezi učiteli, žák může být až přesycen, není schopen současně pracovat na několika projektech a připravovat více různorodých výstupů. Projekt se pak stává formálním a neplní svůj základní cíl plně aktivizovat žáka. Projekty by se neměly překrývat, ale navazovat na sebe tak, aby přispívaly k rozvoji žáka (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009, s. 18). S tímto názorem se plně ztotožňuji. Z praxe na malotřídní škole mám potvrzeno, že nejvhodnějším impulsem pro projektovou výuku je aktuální problém, který žáky vnitřně motivuje. Tento podnět následně rozpoutá diskusi o tom, jak „vše vyřešit“. Začne se otevírat cesta žáků k samotnému plánování, ke stanovení strategií a k výběru vhodného závěrečného produktu. Důležité je, aby měl každý žák možnost přispět svým dílem ke konečnému produktu celé třídy, mohl zažít pocit sounáležitosti. Na učiteli je vést žáky pomocí otevřených otázek, citlivě korigovat, aby plány žáků odpovídaly jejich možnostem a umožňovaly rozvoj klíčových kompetencí. Přitom musí zohledňovat cíle, promýšlet dílčí metody a aktivity, které efektivně povedou k jejich naplnění. Učitel by se měl orientovat nejen v celém ŠVP, ale i v přesazích tématu do různých oborů. Je potřeba vycházet z organizačních a technických možností školy, z možností spolupráce uvnitř pedagogického týmu. Je nutné vždy zvážit organizační typ projektu. V tomto případě je na učiteli, aby nejen posoudil stupeň rozvoje osobnosti žáků, ale i specifické materiální a personální podmínky školy.

2.4 Typy projektů

Projekty mohou mít formu integrovaných témat, praktických problémů ze životní reality nebo praktické činnosti vedoucí k vytvoření nějakého výrobku, výtvarného či slovesného produktu (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 226).

Jakou podobu mohou projekty mít? Podle jakých hledisek projekty dělíme? Jakým způsobem a s jakými projekty nejlépe na primárním stupni začínat?

Tomková a kol. (2009) člení projekty podle různých hledisek: podle věku žáků, podle časové náročnosti (jednodenní nebo dlouhodobé projekty), podle organizace výuky (v původních nebo v nově vytvořených skupinách, např. věkově smíšených) nebo podle rozsahu zapojených tříd (projekty třídní, ročníkové, celoškolské), (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009, s. 53). Autorky ve své knize zmiňují, že počty a typy projektů vycházejí ze specifických materiálních i personálních podmínek školy. Koten (2009) píše o tom, že projekty mohou mít mnoho různých podob. Záleží na tom, jak dlouho projekt trvá, v jaké šíři se problémem zabývá, nakolik integruje předměty, kolik žáků se ho účastní apod. Realizovaný projekt je potom výsledkem propojení několika typů (Koten, 2009, s. 39). Mnozí autoři přinášejí různá dělení projektů.

Koten (2009) cituje Valentu (1993, s. 4-6) a jeho třídění projektů. Jednou z možností je podle Valenty dělení projektů podle počtu žáků, kteří se projektu účastní. Tyto projekty rozdělujeme na individuální a kolektivní. Kolektivní projekty se dále třídí na skupinové, třídní, ročníkové, více ročníkové a celoškolské. Další dělení je závislé na časovém rozvržení práce na projektu. Jedná se pak o projekty krátké nebo dlouhé. Kratochvílová (2006) uvádí podrobnější členění. Krátkodobý projekt podle autorky trvá maximálně jeden den, střednědobý maximálně týden, projekt dlouhodobý více jak týden a zároveň méně než jeden měsíc a mimořádně dlouhodobý projekt více jak měsíc. Podle míry zachování či propojení vyučovacích předmětů se dělí projekty na projekty realizované v rámci jednoho předmětu, propojené v rámci příbuzných předmětů, mimo výuku předmětů – vedle nich (zahrnují více předmětů či oblastí poznání) a místo předmětů („likvidace“ předmětové struktury, byť i třeba v omezené míře). Dále se člení podle koncentrace kolem určité základní sjednocující myšlenky (tzv. koncentračního jádra). Valenta uvádí tyto typy koncentračních jader - obecné téma, konkrétní podnět, problém, výchovně vzdělávací cíl (Koten, 2009, s. 40). Posledním druhem projektů podle Valenty, jsou projekty podle „navrhovatele.“ Jedná se o projekty spontánní (tedy „žákovské“, vyrůstající z potřeb a zájmů žáků), umělé (připravené a vnesené do práce učitelem), anebo mezityp vycházející z pozice jedné, ale pozicí druhou výrazněji korigovaný (Valenta, 1993, s. 5-6).

Kratochvílová (2006) doplňuje toto členění o hledisko, které se týká informačních zdrojů. Jedná se o projekty volné (informační materiál si žák obstarává sám), vázané (informační materiál je žákovi poskytnut) a projekty vzniklé kombinací obou typů.

Vzhledem k tomu, že projektová výuka vyžaduje ze strany žáků určitý stupeň rozvoje osobnosti, navrhuje Kratochvílová (2006) způsob, jak postupně projektovou výuku na primární stupeň zavádět. V přípravné fázi doporučuje utvářet a rozvíjet kompetence žáků pomocí didaktických her, párového vyučování, prací v menších skupinách se zvyšující se délkou skupinové práce, řešením problémových úkolů, zvyšováním samostatnosti, zakomponováním dlouhodobých či celoročních motivačních her do výuky, učení v blocích, mezipředmětovou integrací učiva, sebehodnocením své práce atd. Teprve potom přichází fáze přímé práce s projekty. Kratochvílové se osvědčilo začínat s projekty společnými, spontánními a krátkodobými, které se realizují ve škole. Zpočátku by v projektové výuce měly podle autorky převažovat praktické úkoly. Mělo by jít o přirozenou integraci bez předmětového vymezení. Postupně je vhodné prodlužovat dobu trvání projektu, zařazovat projekty, jejichž nositelem může být i učitel, které se však stanou podnikem žáka. Aby se měli žáci o co opřít, doporučuje zpočátku poskytnout žákům informační materiál, později si tento materiál obstarávají žáci sami. Dále navrhuje přecházet od projektů společných k projektům individuálním (Kratochvílová, 2006, s. 48-49). Přikláním se k názoru autorky. Ze zkušenosti mohu potvrdit, že přípravná fáze, budování vhodného klimatu a postupné zavádění projektové výuky je nutností.

Podle mého názoru je nejdůležitější jednotlivé projekty dobře rozplánovat. Pokud v jedné třídě vyučuje současně více pedagogů, je dobré domlouvat se na spolupráci při organizaci a vedení projektové výuky, na typech jednotlivých projektů a na frekvenci jejich zařazování. Rozvržením do celého školního roku a vhodným propojením docílíme toho, že projektová výuka bude přispívat k rozvoji dětí. Právě v prostředí malotřídní školy tomu mohou významně napomoci většinou těsnější a otevřenější vztahy v učitelském kolektivu, které vedou ke snadnější komunikaci při plánování. Pokud totiž žák pracuje současně na několika projektech, může být až přesycen, projektová výuka se stává formální a neplní svůj základní cíl plně aktivizovat žáka.

2.5 Vztah projektové a tematické výuky

Za projektovou výuku je někdy mylně pokládáno vše, co se alespoň trochu vymyká frontální výuce, skupinová práce na stanovištích, exkurze, výlet nebo tematická vycházka. Učitelé také často zaměňují projektovou výuku za tematické vyučování (Coufalová, 2010). Podle mého

názoru mají oba způsoby výuky svá pozitiva, ale jinou podstatu. *Jaký je tedy rozdíl a vztah mezi výukou projektovou a výukou tematickou?*

Tomková a kol. (2009) se shodují na tom, že má tematická výuka k projektům blízko, ale nejde o totožné způsoby práce. Tematická výuka rozpracovává téma do šíře. Projekt cíleně spěje k výslednému produktu (příloha č. 4). Tematická výuka vychází z určeného tématu, které může obsahově integrovat různé vyučovací předměty. Ústřední téma je v centru zájmu a vychází z něj podtémata, která se mohou uskutečňovat i v jednotlivých předmětech. Tematické vyučování může spočívat také ve sbírání informací a podkladů pro projektové vyučování (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009, s. 14). Projektové vyučování je naopak úkolem žáka, za který přebírá plnou odpovědnost. Přímo, logicky a systematicky směřuje od motivace, mapování a třídění přes řešení ke konkrétnímu produktu. Produkt určuje celkový proces a závěrečný výsledek. Projektové vyučování může vycházet z jednoho předmětu, ale obvykle integruje poznatky z předmětů různých (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009, s. 14).

Kratochvílová (2006) shledává rozdíly především v roli učitele, který je při projektové výuce spíše poradcem v pozadí, zatímco při tematické výuce zastává obě role jak řídící, tak roli poradce. Žáci mají v projektové výuce větší prostor pro samostatnost, tvořivost a aktivitu. Činnosti se odvíjí od podnětů, nápadů, zkušeností žáků a nejsou předem detailně plánované. Koncentrační ideou projektové výuky je úkol, problém. Tematická výuka se naopak zaměřuje na téma. Učitel při ní detailně plánuje činnosti a žáci mohou proto projevit menší míru samostatnosti, tvořivosti, aktivity. Shody Kratochvílová shledává ve smysluplném propojení školy s realitou, oba typy výuky jsou motivační a přispívají k sebepoznání jednotlivce, podporují bezpečné a spolupracující klima ve třídě. (Kratochvílová, 2006, s. 58)

Podle Tomkové a kol. (2009) můžeme tematickou výuku a výuku v projektech vzájemně kombinovat. Projekty se často z tematické výuky přímo rodí (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009, s. 28). K tomuto názoru se přikláním a považuji tento způsob vzdělávání za přínosný pro žáky v malotřídní i plnotřídní škole. Myslím si, že tematická výuka je vhodná pro každodenní celoroční vzdělávání žáků primární školy. Učitel si velkou část pracovních materiálů může připravit předem a dodatečně je doplňovat. Projektová výuka vyžaduje od žáků i od učitele zcela jiný přístup. Činnosti nejsou předem detailně plánované, odvíjí se od podnětu, problému a zkušeností žáků. Žáci přebírají za výuku odpovědnost, plánují, přináší pomůcky. Učitel není jen v roli poradce, ale i v roli garanta celé výuky, reaguje tak na

aktuální situaci a připravuje doplňující materiál. Projektová výuka je podle mého názoru organizačně náročnější pro obě strany. Může to být důvod, proč není ve školách tak často začleňována, nebo jen s menší či větší pravidelností.

2.6 Metody používané v projektové výuce

Již v kapitole Konstruktivistické přístupy jsem se zmiňovala o programu RWCT. V projektech umožňují postupy programu RWCT ještě efektivněji pracovat s rozličnými studijními materiály a zdroji, nabízejí další postupy kooperativního učení žáků, podněcují žáky k prezentování a efektivnímu hodnocení žákovských produktů (Tomková, 2007, s. 52).

Program RWCT ke svému třífázovému modelu učení nabízí celou řadu efektivních vyučovacích metod. Při výběru metod si nejčastěji kladu tyto otázky: *„Do jakých fází projektové výuky je vhodné jednotlivé metody začleňovat? Co je pro jednotlivé metody charakteristické? Nač se zaměřit při prvním zavádění metody do praxe? Existují i jiné metody, které lze pro zefektivnění projektové výuky využít?“*

Nové vyučovací metody je dobré zařazovat postupně, učit se jejich prostřednictvím nejen novým poznatkům, ale i samotným způsobům práce a dovednostem. Žáky lze učit novým metodám, ale zároveň je třeba je vést k hledání těch, které nejlépe slouží jejich učení (Tomková, 2007, s. 29). Myslím si, že je to tak. Ideální je, když mají žáci možnost seznamovat se a pravidelně pracovat s těmito metodami již od prvního ročníku, a to nejen v hodinách českého jazyka, ale i jinde, nikoli osamoceně.

V úvodní přípravné fázi projektové výuky můžeme využít metodu brainstormingu (burzu dobrých nápadů). Podstata této metody spočívá v tom, že po oznámení problému každý z účastníků bezprostředně bez jakýchkoli dalších úvah či zábran vysloví svůj nápad na možné řešení problému. V následné fázi mají všichni aktéři povinnost podrobit jednotlivé nápady kritice. Postupně se touto cestou hledá optimální řešení (Kalhous, Obst, 2009, s. 326). Jde tedy o evokaci dosavadních zkušeností, všech informací, které žák o tématu již má. Na počátku by měly být přijímány i nesprávné informace. Brainstorming má řadu podob, může být využit jako individuální nebo skupinový, nestrukturovaný nebo strukturovaný, ústní nebo písemný atd. Někdy se pod tento pojem zahrnují i další níže uvedené postupy, jako jsou myšlenkové mapy, volné psaní a některé kooperativní činnosti (Tomková, 2007, s. 29). Ze

zkušenosti mohu potvrdit, že se do „chrlení nápadů“ nebojí zapojit všechny děti, protože tato metoda vede žáky k tomu, že každý nápad, myšlenka v sobě může skrývat něco zajímavého. Je třeba vymezit problém, většinou formou otázky. Ten zapíšeme na flip. Zapisovatel zaznamenává každý nápad, který zazní. V první etapě je prvořadým cílem vymyslet co nejvíce nápadů, které se nehodnotí, nevysvětlují ani neobhajují. V druhé etapě dochází k jejich logickému třídění. Hledá se neoptimálnější řešení. Tato etapa vyžaduje více času. Pokud se mezi žáky vyskytnou dva názory, zapíšeme je vedle sebe a připíšeme k nim otazník. Na závěr můžeme také shrnout a zapsat, co nevíme a co bychom se rádi dozvěděli. Ve fázi reflexe se k brainstormingu vracíme a zkoumáme, co jsme potvrdili, co bylo vyvráceno, jaké otázky zůstaly nezodpovězeny.

V přípravné fázi můžeme využít také myšlenkovou mapu. Je však možné ji během výuky doplňovat a v závěrečném hodnocení se k ní vrátit. Jedná se o uspořádaný obraz našeho myšlení o tématu, o pojmech a jejich vztazích. Umožňuje nelineální přemýšlení o tématu, grafické zachycení a znázornění zkušenosti žáků, zaznamenávání jen několika slovy nebo i obrázky, zvýraznění otázek, nejasností, prázdných míst, souvislostí, třídění a jejich přeskupování. Dále umožňuje vracet se k původnímu poznání během práce a na jejím konci, doplňovat a měnit informace, registrovat posun a změnu v poznání a chápání tématu a vztahů. Pracovat s myšlenkovou mapou neznamena jen ji tvořit, ale také ji interpretovat. V primární škole děti postupují od počátečních pokusů k náročnějším variantám myšlenkových map. Nejmladší žáci tvoří obrázkové myšlenkové mapy, postupně obrázky nahrazují hesly, učí se využívat celého prostoru. Osvědčuje se práce s hesly a otázkami zapisovanými na kartičky, které se mohou přesunovat, uspořádávat, vyměňovat (Tomková, 2007, s. 30). Mentální mapování na závěr tématu se může stát předmětem skupinové diskuse o pochopení daného tématu a současně jejím hmatatelným výsledkem (Fisher, 2011). Tvorba myšlenkové mapy ve dvojici, skupině nebo celé třídě, podle mého názoru, rozvíjí schopnost spolupráce, vzájemného naslouchání, tolerance, odpovědnosti za názor a schopnost argumentace. Může se stát nástrojem pro hodnocení i plánování dalšího učení, ale i pojítkem mezi jednotlivými úkoly.

Diskuse je metodou, jejímž přínosem je výrazná aktivizace žáků. V projektové výuce ji můžeme zařadit do fáze záměru, plánování i hodnocení. Navazuje na metodu rozhovoru. Podle Kasíkové (2010) probíhá diskuse ve větší nebo menší skupině s občasnou účastí učitele nebo bez něho. Účelem může být interpretace něčeho, co není jednoznačné, sdílení

zkušenosti, idejí a osvětlení názorů, přesvědčení na otázku společného zájmu. Diskuse mohou vést ke zvýšení individuálního porozumění nebo mohou vyžadovat vyjednávání v zájmu dosažení skupinového konsensu (Kasíková, 2010, s. 51). Podle Maňáka (1997) se diskuse od rozhovoru liší tím, že si všichni členové navzájem kladou otázky a odpovídají na ně. Podle mého názoru je důležité poskytnout žákům dostatek prostoru přemýšlet nad odpovědí, vést žáky k umění naslouchat, vyjádřit svůj názor. Vzhledem k tomu, že se žáci často při výměně názorů odklání od tématu, měl by učitel diskusi lehce korigovat.

Volné psaní je metoda, kterou můžeme zařadit do počáteční i závěrečné fáze projektové výuky. Žáci při ní písemně zachycují své myšlenky, vyjadřují se k danému tématu, otázce, problému. Téma může vyplývat z předchozí diskuse, která se tím uzavře. Tomková (2007) popisuje, že po položení otázky či zadání úkolu žáci píšou po předem stanovenou dobu (2-10 minut) bez zastavování, bez ohledu na gramatickou nebo stylistickou správnost. Nevracejí se k tomu, co již napsali, neopravují svoje myšlenky. Tak se objevují i myšlenky zcela nečekané. Volné psaní vede k vybavování si dalších faktů i souvislostí, probouzí další myšlení, vede i k novým nápadům (Tomková, 2007, s. 30). Žáci se mohou metodou volného psaní vyjadřovat ke klíčovým slovům, k problémové otázce. Ve fázi záměru se žáci připravují na téma tím, že si připomenou, co o tématu ví, nebo co si myslí, že ví. Pokud použijeme metodu ve fázi reflexe, slouží volné psaní k uzavření tématu, k pojmenování toho, co žáka osobně na tématu zaujalo, co si uvědomil, co je mu nejasné, jaké další souvislosti ho napadají. Může také shrnout, co se dozvěděl. Při následujícím sdílení volného psaní v páru, ve skupině nebo před celou třídou, je nutné, aby učitel respektoval dobrovolnost sdílení. Jen tak zajistí, že bude volné psaní prostředkem autentického promýšlení a vyjadřování vlastních postojů. Za každou odvahu a ochotu přeciť svůj příspěvek, žáky oceňujeme.

Metodu skládankového učení je vhodné zařadit do fáze realizace, kdy skupina hledá a objevuje nové informace. Kasíková (2010) popisuje metodu jako práci v šesti týmech. Podle mého názoru je důležité přihlídnout k délce textu, schopnostem a počtu žáků. Kasíková popisuje, že každý člen týmu studuje svůj díl, členové se setkají v expertních skupinách, aby prodiskutovali své části učiva. Po určité době se vrátí do původních skupin a učí ostatní skupiny svůj díl. Následuje hodnocení testováním. Je to kooperační strategie, která neužívá kooperativní pobídkovou strukturu (pracuje s individuálním oceněním v testu), užívá však kooperativní cílovou strukturu, tj. vytváří pozitivní vzájemnou závislost mezi žáky (Kasíková, 2010, s. 58). Skládankové učení učí spolupráci, respektu, rozdělení rolí, předávání informací,

naslouchání a kladení otázek. V expertních skupinách je dobré mít maximálně čtyři členy, aby činnost byla efektivní. Také učitel musí stále sledovat vývoj skupinové práce, aby včas postřehl zásadní zkreslení při přenosu informací. Je dobré žákům zdůraznit, že všichni členové domovské skupiny musí pochopit a znát všechny části textu. Pokud něčemu skupina nerozumí, dotazuje se experta na každou nejasnost. Pokud jejich expert neumí odpovědět, může skupina požádat celou expertní skupinu, aby problém vyjasnila. Pokud ani to nepomůže, stává se takový problém předmětem dalšího studia.

Do fáze realizace můžeme zařadit také metodu I. N. S. E. R. T., která učí žáky soustředěně pracovat s odborným textem. Rozvíjí kritické myšlení tím, že nutí žáky porovnávat to, co už věděli, s novými informacemi. Nutí je rozhodovat, čemu věří a čemu ne. Žáci si při čtení označují jednotlivé typy informací podle toho, jsou-li pro ně už známé, nové, nejasné nebo v rozporu s tím, co si mysleli, že vědí. Starší žáci si takto roztríděné informace mohou zapisovat do připravené tabulky. Po právě popsané práci s odborným textem se žáci navzájem seznamují se svými zápisky, konfrontují je s původními názory, s výpisky svých spolužáků. V tabulce se jasně odlišují informace již známé a informace nové, na povrch vystupují témata vhodná k diskusi. Tabulka může sloužit žákům i jako způsob zápisu do sešitu.

Učitelé v primární škole zpočátku volí jednu značku, místo značek děti podtrhávají vybrané informace barevně, orientují se i na jiné kategorie, vybírají např. co je pro ně zajímavé. Pro žáky je vhodné zvolit přiměřeně náročný a dlouhý text, vhodně rozdělený na části (Tomková, 2007, s. 31). Jde tedy o metodu, kterou si čtenář zpracovává text při prvním čtení a jež mu má pomoci vnímat text pozorně a uvědomovat si lépe informace obsažené v textu. Než se s žáky pustíme do čtení touto metodou, je třeba provést evokační aktivitu, např. brainstorming nebo volné psaní na dané téma. Žáci si tak připomenou, co již o tématu vědí, a díky tomu budou schopni lépe posoudit, zdali je informace v textu pro ně nová, důležitá a zda je v souladu s tím, co si dosud mysleli. Důležité je, aby žáci neoznačovali každou informaci, ale maximálně užili jednu až dvě značky na odstavec. První text, který s dětmi zpracováváme touto metodou, je dobré dělat pomocí modelace. Při ní učitel vysvětluje žákům, že v textu neoznačujeme každou informaci, ale jen tu, kterou považujeme za důležitou a zajímavou. Žákům dělá zpočátku problém označit opravdu konkrétní informaci. Znaménka v textu je pro přehlednost dobré dělat po pravém okraji textu. Doporučuji také pro lepší orientaci v textu podtrhnout konkrétní slova, ke kterým se značka vztahuje. Můžeme využít také barevné odlišení.

Pětilístek je metoda, která se užívá ve fázi reflexe jako prostředek shrnutí a uzavření práce na tématu. Pětilístek neboli „báseň“ o pěti řádcích, vzniká podle následujících instrukcí. Na prvním řádku žák píše název tématu (obvykle podstatné jméno), na druhém se snaží vystihnout základní popis, tj. odpovídá na otázku „Jaký je?“ Na třetím řádku má zachytit základní dějovou složku tématu, tj. odpovídá na otázku „Co, dělá? Co, se s ním děje?“ Čtvrtý řádek vyjadřuje pocit, hledá výraz vyjadřující vcítění se do tématu, vztah žáka k tématu a na posledním pátém řádku se pokouší o závěrečnou formulaci podstaty věci. Žáci prostřednictvím této metody shrnují podstatu problému do několika zásadních slov, završují své zkoumání. Mají možnost vyjádřit nejen své porozumění tématu, problému, ale i svůj pohled na téma, vyjádřit svůj pocit. Žáci v primární škole často začínají trojlístkem, tj. prvními třemi řádky (Tomková, 2007, s. 33). Metodu lze provádět s celou třídou, ve skupinách nebo každý sám. Vhodné je dobrovolné sdílení. Nejprve párové sdílení, poté sdílení s celou třídou. Žáci mají prostor srovnávat své myšlenky s ostatními. Tím se vzájemně obohacují, uvědomují si různé pohledy na dané téma. Navzájem se učí. Při prvním pětilístku se osvědčuje pracovat na jednom pětilístku s celou třídou v plénu. Pětilístek je hmatatelným důkazem pro učitele, zda žáci o problému či tématu přemýšlí.

V projektové výuce můžeme také využít celou řadu metod dramatické výchovy, jejichž podstatou je hra v roli, fikce, situace a improvizace. Tedy postupy, při kterých se člověk svou osobou stává někým nebo něčím jiným, a to fiktivně „jako“, „jakoby“ (Marušák a kol., 2008, s. 12). Marušák a kol. (2008) uvádí, že dramatická výchova je založena na činnostním učení, učení zkušeností, na prozkoumávání, poznávání a pochopení mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí současnosti i minulosti, reálných i fantazií vytvořených (Marušák a kol., 2008, s. 19). Projekty založené na metodách dramatické výchovy tak nabývají zajímavých podob. Ráda bych se těmto metodám v budoucnu podrobněji věnovala. Jsem toho názoru, že jich lze vhodně využít jak ve výuce projektové, tak v běžných hodinách na malotřídní i plnotřídní škole. Jsou prospěšné zejména tím, že učí žáky znát a zvládat vlastní emoce, učí schopnosti sám sebe motivovat, být vnímavý k emocím jiných lidí a učí umění mezilidských vztahů.

V této kapitole jsem přiblížila zejména ty metody, které sama v projektové výuce používám. Jsem přesvědčena, že pokud se používají pravidelně, jsou pro žáky velice přínosné nejen při projektové výuce, ale třeba i při učení. V přípravné fázi se mi nejvíce osvědčila metoda brainstormingu, myšlenková mapa a volné psaní. Díky brainstormingu žáci hledají možná

řešení problému, která dále logicky třídí. Sestavením do myšlenkové mapy nápady zpřehlední a ve fázi plánování je mohou dále rozvinout. Volné psaní umožní o záměru hluboce přemýšlet. Pokud projektová výuka vychází z aktuálního problému, volím často metodu diskuse, při níž si žáci mohou vyměňovat své názory, učí se držet tématu a naslouchat si. Pro fázi realizace považuji za přínosnou metodu skládkového učení, ve které se mísí práce s novými informacemi, diskuse a kooperace. Pokud žáci pracují s odborným textem, myslím si, že je vhodné volit také metodu I. N. S. E. R. T. u. Rozvíjí kritické myšlení tím, že nutí žáky porovnávat to, co už věděli, s novými informacemi. Nutí je rozhodovat, čemu věří a čemu ne. V závěrečné fázi reflexe využívám návratu k myšlenkové mapě, metodu pětílístku nebo volné psaní. Žáci tak uzavírají téma, vyjadřují se k němu, shrnují poznatky. Souhlasím s Tomkovou (2007), že v projektech umožňují postupy programu RWCT ještě efektivněji pracovat s rozličnými studijními materiály a zdroji, nabízejí další postupy kooperativního učení žáků, podněcují žáky k prezentování a efektivnímu hodnocení žákovských produktů.

2.7 Možnosti projektové výuky v prostředí malotřídní školy

V této kapitole se pokusím s oporou odborné literatury shrnout specifika malotřídní školy a v souvislosti s nimi vyhodnotit možnosti využití projektové výuky v prostředí malotřídní školy. *Jaká jsou tedy specifika malotřídní školy oproti škole plnotřídní? Jaké jsou možnosti projektové výuky v prostředí malotřídní školy?*

V českém vzdělávacím systému se ze zákona vymezují malotřídní školy jako takové základní školy, v nichž jsou alespoň v jedné třídě vyučování společně žáci z více ročníků. Je-li pro každý ročník 1. stupně základní školy vytvořena samostatná třída, jde o školu plnotřídní (Průcha, 2012, s. 68). Ke spojování různých ročníků dochází převážně ve venkovských školách v důsledku malého počtu žáků (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 145). V České republice může být malotřídně organizován pouze první stupeň ZŠ (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010, s. 12). V ČR je přibližně třetina takových škol. Zormanová (2015) uvádí, že vesnické školy pouze s primárním stupněm jsou téměř všechny malotřídní. Pro malotřídní školy je charakteristická organizace podle počtu tříd. Podle Tupého (1978) mohou být školy rozděleny na jednotřídní, kde se v jedné třídě spolu učí žáci dvou, tří, čtyř nebo pěti ročníků. Školy dvoutřídní se třemi, čtyřmi, pěti ročníky. Trojtřídní – se čtyřmi nebo pěti ročníky, čtyřtřídní – s pěti ročníky. S uspořádáním jednotlivých ročníků ve třídě lze různě nakládat

v závislosti na specifických místních podmínkách. Uspořádávání a spojování ročníků se na základních školách upravuje pro každý školní rok zvlášť, vždy ve snaze zajistit co možná nejvyšší efektivitu výuky. Učitelé takovéto třídy musí výuku organizovat tak, aby během vyučovací hodiny byly učením zaměstnány děti všech ročníků (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010, s. 11-12). Tupý (1978) uvádí, že pokud má být učitel schopen naučit žáky požadovaným vědomostem, je třeba určitá organizace práce. Ta v malotřídní škole spočívá ve střídání přímého vedení učitelem a samostatné práce žáků. Rovněž rozdělení do tříd dle věkově bližších nebo vzdálenějších ročníků přináší specifické pojetí výuky, žádá si různé didaktické postupy, organizaci i specifické nároky na učitele. Burýšková (2013) zmiňuje, že výše zmíněné myšlenky jsou staré čtyřicet let. Možná v některých malotřídkách ještě přežívají a tradiční způsob výuky se střídá se samostatnou prací. V souvislosti s kurikulární reformou a zavedením školních vzdělávacích programů však byly i malotřídky nuceny změnit způsob výuky a zařazovat moderní metody výuky a moderní organizaci vyučování (Burýšková, 2013, s. 23). Dle Spilkové a Koti (1998) lze také v malotřídních školách úspěšně aplikovat inovativní prvky ve vzdělávání. Autoři zmiňují osobnostní a sociální rozvoj žáků, konstruktivistické způsoby ve zprostředkovávání poznání, propojování poznatků z různých vzdělávacích oblastí, kooperativní strategie učení, otevřenou partnerskou komunikaci uvnitř školy, spolupráci školy s rodinou a místní komunitou (Spilková, Kotá 1998, in Průcha 2001, s. 24-25).

Valachová v roce 2005 zadala dotazníkové šetření, které bylo zaměřeno na postoje a vztahy krajských zastupitelů a starostů obcí v ČR k malotřídním školám. Na základě tohoto šetření lze konstatovat, že rušení malotřídních škol představuje riziko, které by mělo dopad na další obecní život a narušilo by osídlení venkova. Z výpovědí respondentů dále vyplývá, že malotřídní školy vedou žáky k větší samostatnosti, kooperaci, je zde možnost individuálního přístupu učitele k žákovi, funguje zde větší spolupráce školy a jejich učitelů s rodiči. Dotazované osoby se také vyjádřily, že pozitivem malotřídních škol je, že žák venkovské školy navštěvuje školu v jemu dobře známém a přehledném prostředí, což přispívá k jeho dobrému pocitu. Žák je takto ušetřen ranním stresům spojených s dojížděním do školy (Valachová, 2005 in Zormanová, 2015). Výzkum Valachové ukázal, že malotřídky a jejich učitelé vystupují ve světle didaktické nekonformnosti a dávají široký prostor pro tvůrčí pedagogickou práci a didaktické inovace, což se projevuje při jejich výuce mnohdy více než na plně organizovaných školách. Obohacují strohost našeho vzdělávacího systému netradičním stylem práce a zajímavými metodami (Valachová 2005, s. 16-17). Mezi tyto

inovace bych zařadila například tematickou, projektovou a kooperativní výuku, které umožňují efektivní výuku věkově heterogenních skupin žáků.

Trnková a kol. (2010) jsou toho názoru, že společná výuka žáků různého věku nemusí pro tyto děti znamenat nevýhodu, pokud se počet dětí v takové třídě nepohybuje nad určitou hranici (za mezní se považuje počet 25–30 dětí). Také didaktické postupy, technika i učební pomůcky a materiál jsou v současnosti natolik pestré, že výuka v těchto třídách může žákům přinášet řadu učebních, ale i sociálních zkušeností. Autorky dále upozorňují, že potencionální nevýhody návštěvy málotřídky, mezi které patří malý počet vrstevníků, malé příležitosti pro soutěžení, často horší materiální vybavení (přesněji pomalejší obnova) školy nebo častější výskyt nekvalifikovaných pedagogů, jsou na druhé straně kompenzovány absencí dlouhého dojíždění do plně organizované školy, přehledností sociálního prostředí a jeho větší bezpečností a také získáním zkušeností s větší škálou didaktických postupů (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010, s. 35). Jsem toho názoru, že dnešní škola usiluje o kooperaci, spolupráci žáků, proto bych malou příležitost pro soutěžení nespatovala jako nevýhodu malotřídní školy. Problém s malým počtem vrstevníků bych osobně řešila častým zařazováním kooperativního způsobu práce pro věkově heterogenní žáky a začleňováním projektové výuky. Oba způsoby podporují sounáležitost, spolupráci, komunikaci mezi dětmi a jsou blízké životní realitě. Autorky dále spatřují nevýhodu v pomalejší obnově materiálního vybavení školy. Tato skutečnost je podle mého názoru velice individuální a závisí do jisté míry na schopnostech a dovednostech ředitele školy, který může využít různých typů dotací, grantů i podporu zřizovatele nebo sponzorů.

Také Emmerová (2000) se zabývala specifickými rysy malotřídních škol. Za pozitivní lze podle ní považovat, že třídy malotřídních škol jsou početně malé a v důsledku toho se učitel může více věnovat jednotlivým žákům, kteří mají více příležitostí se projevit. Vyučování v malotřídní škole vede žáky ke spolupráci a k rozvoji komunikace. Díky tomu, že se děti znají se všemi učiteli a jiným personálem (což v početně velkých skupinách nebývá), lze ve škole navodit pocit sounáležitosti. Klad spatřuje také v tom, že ve věkově smíšených třídách se mohou mladší děti učit od starších. Vztahy v učitelském kolektivu jsou podle autorky těsnější a otevřenější. Učitelé v malotřídní škole znají všechny žáky, mají větší kontakt s rodiči žáků, obvykle znají i jejich zázemí aj. Nevýhodu lze spatřovat v náročné organizaci výuky. Její příprava klade na učitele vysoké nároky, na které nejsou studiem na fakultních

školách připravování (Emmerová, 2000 in Průcha 2012, s. 129). Vzhledem k tomu, že v ČR je třetina škol malotřídních, považuji tuto skutečnost za výzvu pro pedagogické fakulty.

Průcha (2012) poukazuje na to, že jsou malotřídní školy zajímavé jakožto alternativy ve vzdělávání. Mezi alternativní pedagogické rysy a pozitiva malotřídních škol patří podle Průchy uplatňování především skupinové formy vyučování, učitel zaměstnává žáky různých ročníků něčím jiným a to tak, aby se jednotlivé ročníky vzájemně nerušily. Dalším pozitivem je uplatňování principu tzv. otevřené třídy, kdy se žáci jednoho ročníku pro některé předměty spojují s žáky jiného ročníku, případně mohou vznikat skupiny s rovnocennou úrovní vzdělávání. Malotřídní školy zvyšují sociální kooperaci (díky časté příležitosti ve výuce spolupracovat, respektu k ostatním) a působí jako kulturní a společenská centra obce, mají tedy pozitivní efekt pro fungování života na vesnici. Z ekonomického hlediska vyžadují malotřídní školy vyšší náklady na provoz (náklady na žáka), v čemž spatřuje Průcha (2012) nevýhodu oproti školám plnotřídním. Podle autora vyžaduje malotřídní škola zkušené, a pokud možno speciálně připravené učitele. Zde spatřuje nedostatky v přípravě budoucích učitelů primárních škol, která je zaměřena spíše na běžné, plnotřídní školy, a s malotřídními školami se v této přípravě příliš nepočítá (Průcha, 2012). Průcha (2012) si klade otázku, zda jsou malotřídní školy jako alternativa efektivní z hlediska pedagogického. Zahraniční výzkumy (data z Finska, Norska, Maďarska) dokládají pozitivní efekty malotřídních škol především na učení žáků v nich se vzdělávajících (Průcha, 2012, s. 71). Lze konstatovat, že na základě nálezů ze zahraničí jsou vzdělávací výsledky žáků malotřídních a plnotřídních škol srovnatelné. Navíc v rozvoji osobnostních vlastností žáci malotřídek většinou předčí žáky běžných, plnotřídních škol. Specialista na malotřídní školy K. Trnková (2009) dodává, že na základě nálezů ze zahraničí, není důvod předpokládat, že v českých školách je tomu výrazně jinak (Průcha, 2012, s. 71).

Jaké jsou možnosti projektové výuky v prostředí malotřídní školy?

Pokud plánuje projektovou výuku učitel malotřídní školy, měl by vycházet ze specifík, která tento typ školy nabízí. Za základní specifika považuji nižší počet žáků ve třídě, užší pedagogický sbor, specifickou organizaci výuky, specifické prostředí školy a spolupráci žáků napříč ročníky. Žáci jsou díky specifické organizaci výuky v malotřídní škole vedeni více k samostatné a skupinové práci, což je pro projektovou výuku výhodné. Jsou zvyklí pracovat i ve věkově smíšených skupinách. Učí se vzájemně ohleduplnosti, obětavosti, samostatnosti, spolupráci. Funguje zde přirozený rozptyl informací. Mladší žáci se učí od starších a naopak.

Tento způsob práce je dobrou přípravou pro začleňování projektové výuky, která podporuje kooperaci mezi žáky. Je také prevencí sociálně patologických jevů. Je zde více prostoru pro komunikaci mezi žákem a učitelem. Učitel má větší prostor pro diagnostiku žáků. Z této skutečnosti může vycházet právě při samotném plánování, může zúročit přehled o zájmech a potřebách dětí. Úzký kolektiv pedagogů přispívá ke snadnější komunikaci především při organizačních změnách v rozvrhu specializovaných učeben, při reorganizaci přestávek a zvonění. Nejdůležitější je jednotlivé projekty dobře rozplánovat. Pokud v jedné třídě vyučuje současně více pedagogů, je dobré domlouvat se na spolupráci při organizaci a vedení projektové výuky, na typech jednotlivých projektů a na frekvenci jejich zařazování. Rozvržením do celého školního roku a vhodným propojením docílíme toho, že projektová výuka bude přispívat k rozvoji dětí. Právě v prostředí malotřídní školy tomu mohou významně napomoci většinou těsnější a otevřenější vztahy v učitelském kolektivu, které vedou ke snadnější komunikaci při plánování. Pokud totiž žák pracuje současně na několika projektech, může být až přesycen, projektová výuka se stává formální a neplní svůj základní cíl plně aktivizovat žáka. Úzký kolektiv pedagogů přispívá také ke snadnější komunikaci především při organizaci celoškolních projektů. Díky tomu, že učitelé většinou všechny žáky dobře znají, lze při projektové výuce vhodně rozdělit žáky celé školy do věkově heterogenních skupin a tím upevňovat sociální vazby mezi dětmi. Také poměr v počtu učitelů a dětí je výhodnější právě na škole malotřídní. Učitelé se tak i při celoškolní projektové výuce mohou žákům individuálně věnovat a podporovat je. Nižší počet dětí ve třídě dovoluje učiteli zaměřit se i na projekty skupinové a individuální. Lze vycházet z toho, že žáci tohoto typu školy jsou celoročně zvyklí pracovat ve skupinách i samostatně. Myslím si, že i vzhledem k počtu žáků může učitel lépe podchytit aktuální situaci či problém jako základ spontánního projektu. To považuji v projektové výuce za velice přínosné. Také samotné prostředí školy, v němž se škola nachází, sehrává do jisté míry svoji roli. Většina malotřídních škol je v ČR umístěna ve vesnickém prostředí. Lze stavět na prostředí společensky dobře známém, přehledném, až rodinném. To vybízí k plánování projektové výuky se zaměřením na dění v obci. Výhodné je, že se většina obyvatel zná a komunikace mezi žáky a dospělými není odtažitá. Také snazší dostupnost místních institucí (například obchod, pošta, OÚ, knihovna, místní podniky), v nichž se může realizovat určitá fáze výuky, je přínosem. V neposlední řadě mají tyto vesnické školy většinou velmi blízko do přírody, a tak může projektová výuka zaměřená například environmentálně probíhat přímo v přírodě na čerstvém vzduchu. Z vlastní zkušenosti mohu potvrdit, že jak žáci, tak jejich rodiče tuto formu vítají. Učitel malotřídní školy by měl ovládat dovednost partnerského přístupu k rodičům a otevřenou komunikaci

s vedením a obyvateli obce. Jsem přesvědčena, že této dovednosti lze vhodně využít při organizaci projektové výuky. Díky tomu, že je malotřídní škola považována za kulturní a společenské centrum obce, je vhodné, aby žáci i učitelé pozitivně přispívali svými aktivitami k rozvoji života na vesnici. V tomto směru může být přínosem i prezentace konečného produktu a projektové výuky na veřejnosti. Zviditelní se tím nejen práce školy, ale upevníme i sounáležitost s životem v obci.

2.8 Přednosti a úskalí projektové výuky

Blažková a kol. (2007) se shodují na tom, že projektová výuka klade na učitele i na žáky mnohem větší nároky. Přesto je učiteli hodnocena pozitivně. Poskytuje žákům přirozený a nenásilný způsob poznávání, respektuje individuální možnosti a potřeby žáků, nezatěžuje jejich psychiku, pomáhá získávat poznatky spojené s prožitkem a smyslovým vnímáním, připravuje žáky na řešení globálních problémů a má úzký vztah k reálnému životu. Žáci tak prostřednictvím této metody nacházejí smysl poznávání a vzdělávání, získávají pocit, že mají možnost zasahovat do skutečného života, získávají sebedůvěru a poznávají své možnosti (Blažková, Matoušková, Vaňurová, 2007, s. 52). Průcha a kol. (2009) naopak uvádí, že ze strany některých pedagogů (i rodičů) je směrem k projektové výuce vyslovována kritika. Projektová výuka podle nich nemůže nahrazovat systematickou výuku orientovanou na vytváření vědomostí a dovedností žáků (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 226).

Tento odstavec dokládá různorodost pohledů na projektovou výuku. Přestože není tato výuka inovací současnosti, nenašla si zatím v našich školách své pevné místo. *Proč tomu tak je? Jaká jsou pozitiva, přednosti, výhody projektové výuky? Má tato výuka i svá negativa, omezení, úskalí?* Troufám si tvrdit, že je nutné znát obě strany mince. Umět využít jednak výhod projektové výuky a současně eliminovat její případná negativa.

Přednostmi i úskalími projektové výuky se v odborné literatuře zabývá celá řada odborníků. Již v rámci reformních škol to byl například Příhoda (1936) a Žanta (1934). V současné době se k tomuto problému vyjadřuje Valenta (1993), Tomková (1998), Grecmanová a Urbanovská (1997), Coufalová (2010), Kratochvílová (2006) a jiní. Postupně jsem prostudovala názory jmenovaných autorů a osobně se ztotožňuji s pohledem Kratochvílové (2006). Považuji jej za jasně strukturovaný, shrnující, pro potřeby současné projektové výuky podle mého názoru

dostačující a přínosný. Autorka uspořádala negativa i pozitiva komplexně, a to ve vztahu k žákovi, učiteli, okolnímu prostředí a procesu učení. Uvádí, že projekt ve výuce založený na vzájemné interakci svojí povahou působí nejen na samotného žáka, učitele, na procesy učení se, ale má přesah i do okolního prostředí školy, jde za její hranice. Spolupodílí se na celkové změně klimatu třídy a školy (viz. Příloha č. 5).

Pro hodnocení projektové výuky v dimenzi žáka vychází Kratochvílová (2006) z rovin rozvoje žáka a hodnot kvality jeho života (viz. Příloha č. 6). Přednosti projektové výuky shrnuje následovně. V rovině biosomatického růstu a respektování zrání působí projektová výuka pozitivně na osobnost dítěte a kvalitu jeho života tím, že umožňuje zapojení žáka dle jeho individuálních schopností. V rovině možností duševního rozvoje (oblast kognitivního, emocionálního, volního, motivačního vývoje) spatřuje Kratochvílová (2006) pozitivní vliv projektové výuky v tom, že žák získává silnou motivaci k učení. Přebírá zodpovědnost za výsledek své práce. Rozvíjí se samostatnost žáka, jeho autonomie. Žák získává zkušenosti praktickou činností a experimentováním. Intenzivně prožívá proces učení se, navíc je proces doprovázen emocemi radosti. Dále se žák učí pracovat s různými informačními zdroji. Učí se řešit problémy. Žák konstruuje své poznání. Využívá svých již nabytých znalostí a dovedností, získává znalosti a dovednosti nové. Získává také dovednosti organizační, řídicí, plánovací, hodnotící. Prožívá smysluplnost svého konání. Hodnotný je též celkový globální pohled na řešený problém. V rovině možností sociálního rozvoje učí projektová výuka žáka spolupracovat, kooperovat. Žáci rozvíjí své komunikační dovednosti, učí se vzájemnému respektu a tomu, aby dokázali skloubit individuální zájmy se zájmy společnými. V rovině možností seberozvoje dětského JÁ spatřuje autorka pozitiva v tom, že se žák učí autoregulovat své učení (rozvíjí sebepoznání, sebehodnocení, sebeúctu). Uvědomuje si své místo, své hodnoty. V rovině duchovního rozvoje (v oblasti axiologické, estetické, etické, kreativizační) žák získává estetický prožitek. Prožívá duchovní rozvoj (radost z objevování a tvorby, hodnoty krásy, ocenění). Rozvíjí svoji tvořivost, aktivitu, fantazii. Z uvedeného vyplývá, že projektová výuka působí na rozvoj osobnosti dítěte jako celku. V některých rovinách jeho rozvoje více, v některých méně. Vše je dáno okamžitou situací, typem projektu, individuálními dispozicemi, pohodou žáka apod. (Kratochvílová, 2006, s. 53). Za obtížné v této dimenzi považuje autorka časovou náročnost na řešení projektu, ale i to, že žák není mnohdy vybaven potřebnými kompetencemi (např. dovednost čtení), není schopen opatřit adekvátní zdroje informací a splnit stanovené cíle projektu (Kratochvílová, 2006, s. 54).

Dimenze učitele vychází z nového pojetí dítěte jako osobnosti, v souvislosti s tím i s pozměněnou rolí učitele a tomu odpovídajících procesů školní edukace. Předností projektové výuky pro učitele je tedy v první řadě to, že se učí nové roli – poradce, vnímá dítě jako celek (dochází ke změně v pojetí dítěte), rozšiřuje svůj repertoár vyučovacích strategií, reflexi myšlení a rozhodování o výuce, oprošťuje se od učebnic jako jediného zdroje pro učení, užívá nových možností hodnocení a sebehodnocení. Rozšiřuje také své dovednosti organizační (Kratochvílová, 2006, s. 53). Úskalí autorka spatřuje v časové náročnosti přípravy na projekt. Při častější realizaci projektů se objevuje únava, pokles zájmu a ztráta motivace učitele. Projektová výuka vyžaduje zpravidla spolupráci (učitelů, vedení školy, rodičů, okolí), které se mnohdy učiteli nedostává, učitel zůstává ve svých inovativních snahách osamocen. Obtížné je pro učitele i hodnocení projektu, které je náročné z hlediska časového i z hlediska způsobu hodnocení. Nesystematičnost a nesoustavnost projektové výuky vyvolává dojem nesplnění vzdělávacího obsahu platného kurikula. Projektová výuka vyžaduje určitou teoretickou vybavenost učitele i jeho praktické zkušenosti s projekty. Učitel musí volit také jiný způsob plánování. V neposlední řadě tento typ výuky klade nároky na spolupráci učitele s okolím (Kratochvílová, 2006).

Z hlediska procesu učení se je pozitivem zejména to, že učení v projektové výuce má nejen teoretickou, ale i činnostní povahu, zaměstnává ruce i hlavu žáka. Vybavuje žáka znalostmi, dovednostmi, ale také určitými postoji a hodnotami. Učení integruje vědomosti a dovednosti z různých oborů – koncentruje se kolem určitého jádra, má celostní povahu. Jde o přirozený nenásilný proces podpořený zájmem žáka, cestou autonomní zkušenosti. Konstruuje se žákovo poznání. Proces učení respektuje individualitu dítěte, jeho potřeby, ale i možnosti. Umožňuje diferenciaci a individualizaci vyučování. Učení zaměstnává a rozvíjí celou osobnost dítěte. Vyžaduje pestrou organizaci vyučování. Navozuje partnerský vztah a komunikaci mezi učitelem a žákem. Orientuje se na lidské potřeby a život, umožňuje kontakt s okolím (Kratochvílová, 2006, s. 54). Obtíž lze spatřovat v nerespektování principu postupnosti a systematičnosti vzdělávání. Proces učení v projektové výuce opomíjí některé fáze, zejména fázi procvičování a opakování. Je náročnější na prostředí a materiální vybavení (mnohdy vyžaduje zvláštní finanční náklady). Je také rušnější a živější. Vyžaduje různé zdroje informací. Zpravidla požaduje úpravu organizace vyučování (změnu rozvrhu, blokovou výuku) a promyšlenou organizaci vyučování. Proces učení je náročný na flexibilní jednání učitele i žáka (Kratochvílová, 2006, s. 55).

Za pozitivní z hlediska dimenze okolního prostředí lze považovat zejména to, že propojuje život školy s okolím (obě prostředí se vzájemně obohacují). Zvyšuje zájem rodičů o dítě, vyučování a školu jako takovou. Vede k zapojení rodičů a okolí do vyučování. Výstupy projektů jsou prospěšné nejen žákům, škole, ale i okolí. Úskalím může být to, že dostatečně neinformované okolí chápe projektovou výuku jako hru, nikoliv jako vyučovací proces. Projektová výuka může také své okolí obtěžovat (Kratochvílová, 2006, s. 54, 55).

Přínosy jasně převažují nad možnými úskalími projektové výuky. Kratochvílová upozorňuje na to, že obtíže často vychází z nepostačující teoretické vybavenosti učitelů i žáků k řešení projektů a nesprávné informovanosti okolí, které pak aktivity spojené s řešením projektů nevnímá pozitivně. Proto autorka konstatuje, že nedostatky můžeme kompenzovat, například zvyšováním povědomí okolí o projektech, vytvářením vhodných podmínek pro tento typ výuky (poskytnutím učitelské autonomie v oblasti výuky, možností dalšího vzdělávání pedagogů, podporou vedení školy, materiálním a prostorovým zajištěním atd.), ale také profesní přípravou učitelů (Kratochvílová, 2006, s. 55). Z těchto závěrů vyplývá, že tento typ výuky má v dnešním procesu výchovy a vzdělávání své opodstatnění. Autorka zmiňuje odkaz R. Žanty, podle něhož není projektová metoda všespasitelná, ale je jednou z možných metod školní edukace, která by měla mít v procesu výchovy a vzdělávání rovnocenné postavení jako metody ostatní. S tímto názorem se plně ztotožňuji.

3 Shrnutí teoretické části

V teoretické části této diplomové práce jsem se zaměřila jednak na zmapování předpokladů současné školské reformy vzhledem k projektové výuce, jednak na analýzu podmínek, které vytváří RVP ZV pro aplikaci projektové výuky v praxi a v neposlední řadě na vyhodnocení organizačních podmínek malotřídní školy směrem k projektové výuce.

Projektová výuka je považována za inovaci ve vzdělávání. Prvním předpokladem k zavádění inovací byla postupně narůstající pedagogická autonomie škol. Rýdl (2003) hovoří o tzv. inovující škole, v níž dochází k neustálému procesu funkčních změn a která k uskutečnění těchto změn potřebuje vhodné vnitřní, ale především vnější podmínky. Vnější systém však z mého pohledu přináší stále řadu bariér, k nimž jsem se blíže vyjádřila v první kapitole. Patří mezi ně například prostorové podmínky k uspořádání lavic v plně obsazených třídách, které neumožňují plnou realizaci konstruktivistických metod. Vzhledem k zařazování projektové výuky do škol je velkou výzvou nedostatečná metodická podpora. Materiálů směrem k tomuto typu výuky není mnoho. Řešení spatřuji v projektových pracovních učebnicích, ze kterých by mohli učitelé čerpat a dále je upravovat podle potřeb žáků a specifických podmínek školy. Chybí podpora pro hodnocení projektové výuky, respektive pro hodnocení klíčových kompetencí. Pokud učitel souzní s tím, že projektová výuka vychází z aktuální situace či problému, z diskusí, z osobních materiálů žáků, musí počítat s tím, že je celý proces časově náročný. Mnozí učitelé vyjadřují obavy, že díky tomu nestihnou probrat všechno učivo, které jim stanovuje ŠVP. A tak v praxi volí rychlou transmisivní cestu předávání učiva a vyhýbají se inovativním strategiím vzdělávání. Následkem je zaměření na pouhé předávání vědomostí. Také nesystematičnost a nesoustavnost projektové výuky může vyvolávat dojem nesplnění vzdělávacího obsahu platného kurikula. Je proto potřeba poskytnout učitelům autonomii v oblasti organizace výuky, řízení vyučovacího procesu, jistým způsobem i v obsahu vzdělávání a vytvořit vhodné podmínky pro další vzdělávání pedagogů, zajistit materiální a prostorové podmínky, podporu vedení školy, rodičů a okolí.

V teoretické části jsem zjistila a považuji za pozitivum, že současná školská reforma podporuje osobnostně rozvíjející model školy, ve vyučovacím procesu uplatňování konstruktivistických přístupů k učení s důrazem na hledání, objevování, konstruování na základě vlastních činností a zkušeností v interakci se spolužáky, učitelem. Z hlediska

organizace vyučování je doporučováno kooperativní pojetí. Změny nalezneme i ve způsobu hodnocení, v přístupu k chybě žáka, v otevřenosti školy vůči okolí. Odborníci se shodují v tom, že tyto předpoklady školské reformy může naplňovat také začleňování projektové výuky. K tomuto názoru se přikláním. Také RVP ZV a projektová výuka jsou ve vzájemné shodě. Mnozí odborníci se shodují na tom, že tento způsob výuky umožňuje realizaci obecných cílů vzdělávání, rozvíjí klíčové kompetence, umožňuje nadpředmětový přístup ke vzdělávání, vytváří vhodný prostor pro zařazování průřezových témat do výuky a podílí se také významnou měrou na pozitivní proměně klimatu třídy a školy. Abych byla schopna vyhodnotit organizační podmínky malotřídní školy směrem k projektové výuce, zaměřila jsem se blíže na současné pojetí projektové výuky, plánování, typy projektů, začleňování efektivních metod, na přednosti a úskalí tohoto typu výuky. Podle mého názoru by měl učitel malotřídní školy při plánování projektové výuky vycházet ze základních specifik, která tento typ školy nabízí. Patří mezi ně nižší počet žáků ve třídě, užší pedagogický sbor, specifická organizace výuky, specifické prostředí školy a možnost spolupráce žáků napříč ročníky. Tyto aspekty jsem blíže popsala ve druhé kapitole. Jsem přesvědčena, že tato specifika vybízí k začleňování projektové výuky a že tento typ výuky má v prostředí malotřídní školy své opodstatnění.

Ve výzkumné části bych ráda navázala na teoretická východiska a zrealizovala několik projektů v prostředí malotřídní školy. Mým cílem bude reflektovat jednotlivé projekty a na základě reflexí vyhodnotit přínos projektové výuky v prostředí malotřídní školy ve vazbě na klíčové kompetence žáků a s ohledem na vytváření sounáležitosti s místem, kde žáci školu navštěvují.

Praktická část

*„Řekni mi něco a já to zapomenu,
ukaž mi něco a já si to budu pamatovat,
dovol mi, abych si to vyzkoušel na vlastní kůži, a já to budu ovládat,
dovol mi, abych to prožil, a já to budu ctít a chápat.“*

(Jan Ámos Komenský)

Projektová výuka propojuje vzdělávání s reálným životem a říká dětem:

„Vidíte, jak je důležité vědět! Ale mnohem důležitější je své vědění použít. Tak je možné svět i sebe měnit k lepšímu!“ (Prázdninová škola Lipnice, 2013, s. 21)

Ačkoli autory citátů dělí více jak tři století, mají mnohé společné. Staví na aktivním zapojení žáka, na získávání zkušeností praktickou činností, na intenzivním prožívání procesu učení se, na uvědomování si smysluplnosti svého konání. Podle mého názoru jsou prožitek a smysluplnost dvě základní hlediska, která pomáhají žákovi v udržení motivace a aktivity v procesu učení se. A to je v dnešní době médií pro učitele velice těžké. Jednou z možností jak toho docílit, je podle mého názoru zařazování projektové výuky.

4 Praktická řešení výzkumných otázek

4.1 Cíle praktické části

V praktické části se zaměřím na přípravu a realizaci několika projektů s žáky 4. a 5. ročníku malotřídní školy. Na základě Korthagenova cyklu reflektivního učení se budu snažit jednotlivé projekty postupně zkvalitňovat. Oporou mi budou principy projektové výuky Kasíkové (2010), které poukazují na zohledňování potřeb a zájmů dětí a přihlíží k aktuálnosti situace. Charakteristická pro ně je interdisciplinarita, seberegulace při učení, orientace na produkt, skupinová realizace a společenská platnost. Na základě reflexí se pokusím vyhodnotit přínos projektové výuky v prostředí malotřídní školy ve vazbě na klíčové kompetence žáků. S ohledem na potřeby třídy se zaměřím především v písemném i ústním projevu na výběr a třídění informací, srozumitelnost a logiku ve vyjadřování, naslouchání, navazování a udržování kontaktu při komunikaci, tedy na rozvíjení klíčové kompetence komunikativní. Klíčovou kompetenci k učení budeme rozvíjet prostřednictvím vhodných metod a způsobů učení, prací s informacemi, propojováním a využitím vědomostí. S ohledem na problematiku ubývání žáků v malotřídních školách považuji za důležité upevňovat vztah k místu i k občanům, kde děti školu navštěvují. Jsem přesvědčena o tom, že projektová výuka může sounáležitosti mezi školou, obcí, rodinou i žáky napomáhat. Pokusím se na tuto skutečnost zaměřit v reflexích.

Cíl

Cílem praktické části je zrealizovat a reflektovat několik projektů v prostředí malotřídní školy s ohledem na specifika tohoto typu školy. Na základě analýzy posoudit, zda byly v této výuce naplněny principy projektové výuky a zda umožnila rozvoj klíčových kompetencí žáků. Následně zhodnotit, jak přispívá zařazování projektové výuky v prostředí malotřídní školy k utváření sounáležitosti s místem, kde žáci školu navštěvují.

Dílčí cíle:

1. Zrealizovat a reflektovat jednotlivé projekty a vyhodnotit naplňování zásadních principů projektové výuky (zohledňovat potřeby a zájmy dětí, přihlížet k aktuálnosti situace, interdisciplinarita, seberegulace při učení, orientace na produkt, skupinová

realizace, společenská platnost). Na základě analýzy se pokusit vždy o zkvalitnění následujícího projektu.

2. Reflektovat jednotlivou projektovou výuku a vyhodnotit, zda projektová výuka umožnila především rozvoj klíčové kompetence komunikativní a klíčové kompetence k učení (na základě analýzy důkazů o učení a pozorování).
3. Na základě reflexí vyhodnotit přínos projektové výuky v prostředí malotřídní školy s ohledem na vytváření sounáležitosti s místem, kde žák školu navštěvuje.

4.2 Povaha výzkumu a metody

V praktické části diplomové práce jsem zvolila kvalitativní výzkum, a to konkrétně výzkum akční. Průcha a kol. (2009) uvádí, že účelem tohoto výzkumu je přímo ovlivňovat či zlepšovat určitou část vzdělávací praxe, řeší aktuální potřeby vzdělávací instituce. Uplatňuje intervenční strategie, navrhuje určitá doporučení a pokouší se je realizovat, průběžně sleduje efekty změn (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 15). Tento výzkum provádí učitel a je tvořen pro potřeby konkrétní třídy, ve které se odehrává. Výsledky jsou ihned aplikovatelné na dotyčnou třídu, čímž navozují další fázi experimentování a tvoří tak stále se opakující kruh testování a analýzy výsledků.

Korthagen (2011) uvádí, že akční výzkum umožňuje učitelům tzv. „sebemonitorování“, na jehož základě se mohou neustále zdokonalovat. Učitelé ve své třídě experimentují, shromažďují data a následně tato data reflektují. Reflexe jim umožňuje dále jednat.

Inspirací pro můj výzkum se stal Korthagenův cyklus reflektivního učení, který tvoří pět fází: jednání, zpětný pohled na jednání, uvědomění si podstatných aspektů, vytvoření alternativních postupů jednání a vyzkoušení. Korthagen tento cyklus nazývá modelem ALACT (Korthagen, 2011, s. 58), (Příloha č. 7).

V první fázi, jednání (action), si učitel uvědomí vlastní zkušenost, zážitek (situaci). Následuje druhá fáze, zpětný pohled (looking back), kdy učitel analyzuje vlastní myšlenky a pocity přítomné předchozí akci, kriticky na ně nahlíží. Ve třetí fázi, uvědomění si podstatných aspektů (awareness of essential aspects), si učitel uvědomuje následky a další aspekty, které se k dané situaci váží a ovlivňují ji. Pro čtvrtou fázi je charakteristické vytvoření alternativních postupů a jednání (creating alternative methods), učitel tvoří nové způsoby řešení nastalé situace. V páté fázi, vyzkoušení (trial), zkouší učitel nový způsob řešení

(jednání) v praxi. Tato realizace se stává vlastně fází první, fází jednání. Rozjíždí nový cyklus modelu ALACT. Korthagen (2011) uvádí, že poslední fáze předchozího cyklu se tak stává první fází následujícího cyklu, čímž se rozvíjí tzv. spirála profesního rozvoje učitele.

Při akčním výzkumu využiji především metody pozorování a analýzy písemných materiálů, jako jsou myšlenkové mapy, pracovní listy, sebehodnocení žáků apod.

5 Prostředí výzkumu a výzkumný vzorek

5.1 Charakteristika školy

Pro realizaci výzkumné části jsem si vybrala Základní školu a Mateřskou školu Halže, která je umístěna v klidné části obce. V blízkosti školy se nachází autobusová zastávka. Dvoupodlažní budova základní školy byla otevřena v roce 1986 a je součástí komplexu současné Základní a Mateřské školy Halže, která vznikla sloučením ZŠ a MŠ v rámci přechodu do právní subjektivity v roce 2003. Všechny úseky jsou vzájemně stavebně propojeny. Škola je neúplná, státní, pouze s ročníky 1. stupně ZŠ, od školního roku 2008/09 málotřídní. V tomto školním roce navštěvuje školu celkem 26 žáků, kteří jsou organizačně rozděleni do dvou tříd. První třídu navštěvuje třináct žáků prvního, druhého a třetího ročníku. Druhou třídu třináct žáků čtvrtého a pátého ročníku. V některých předmětech dochází ke slučování žáků třetího ročníku s druhou třídou.

Škola má vlastní školní jídelnu s výdejnou a nově vybavenou školní družinu, kterou mohou navštěvovat všichni žáci školy. Součástí komplexu je rozlehlá zahrada s travnatou a asfaltovou plochou, která je vybavena a využívána pro výuku pracovních činností, tělesné výchovy a rekreaci dětí. Zároveň je zde možnost využití víceúčelového hřiště s umělým povrchem a travnatého hřiště, které jsou v bezprostřední blízkosti školy. Ve škole jsou tři velké, světlé a teplé třídy orientované na jih pro běžnou výuku nově vybavené žákovským nábytkem, dále tři specializované učebny – výtvarná učebna, hudebna a učebna informatiky s deseti žákovskými PC vybavenými výukovými programy, propojenými do sítě s možností přístupu k internetu a vybavená tělocvična. K dispozici je školní knihovna rozdělená na část žákovskou a učitelskou v samostatné místnosti. Žákovská knihovna slouží především jako zdroj doplňkové četby pro výuku. Škola podle finančních možností knihovnu doplňuje. K vybavení školy patří moderní audiovizuální technika (dataprojektor, interaktivní tabule, multifunkční tiskárna, televize, video, CD a DVD přehrávač), kopírovací stroj a laminovací přístroj. Školní budova má prostorné světlé chodby sloužící k relaxaci žáků o přestávkách. Interiér školy včetně výzdoby je velmi vlídný, příznivý a působí optimisticky a domácky. Škola splňuje hygienické požadavky na prostor a provoz školy.

Škola se dlouhodobě zapojuje do výchovně vzdělávacích programů zaměřených na prevenci patologických jevů a do projektů Zdravé zuby, Recyklohraní, Ovoce do škol a EU školám. Udržuje partnerský kontakt se školou v Bärnau (SRN) a Gutenecku.

Pedagogové usilují o partnerský vztah mezi školou a rodinou. Rodiče oceňují na škole zejména dobrou komunikaci, přátelský a individuální přístup k dětem. Komunikace s rodinou probíhá prostřednictvím žákovských knížek, třídních schůzek, konzultačních dnů, ale také osobně či telefonicky dle přání rodičů. Při škole pracuje SRPDŠ, které se finančně podílí na školních a mimoškolních aktivitách ZŠ. Od roku 2005 pracuje Školská rada. Škola dále spolupracuje se zřizovatelem formou společných schůzek, příspěvků do informačního letáku OÚ, s PPP v Tachově (poradenská činnost a konzultace) a s tachovskými školami, s vlastní mateřskou školou (společné kulturní akce a vzájemné návštěvy), s kulturním výborem zdejší obce (kulturní vystoupení při různých příležitostech – vítání občánků, setkání seniorů), s DDM Mraveniště Tachov (zajišťování zájmových kroužků), s SDH Halže a Čechův Halže (zájmová činnost).

ŠVP školy je zaměřen na podporující všestranný zdravý rozvoj dítěte. Pedagogové dbají na vytváření příjemného motivujícího prostředí podporujícího estetické cítění dítěte, pomáhají žákům vytvářet optimální podmínky k učení, umožňují seberealizaci, vedou k vytváření kladného vztahu k přírodě, seznamují žáky s environmentálními principy, čímž navazují na polohu školy. Děti mají možnost se dále rozvíjet v nabídce zájmových činností (kroužků, mimoškolních akcí). Poznání je umocněno nízkým počtem žáků ve třídách, který umožňuje individuální přístup učitele. Žáci jsou vedeni k toleranci a ke vzájemné spolupráci, pomoci a pochopení druhých, k pocitu sounáležitosti se společností.

5.2 Charakteristika třídy

Ve třídě je celkem 13 žáků, čtyři děvčata a devět chlapců. Z toho je šest žáků ve čtvrtém ročníku a sedm žáků v pátém ročníku. Ve třídě se neobjevují žádné výchovné obtíže. V kolektivu převládá přátelská atmosféra. Žáci spolupracují, k činnostem přistupují většinou aktivně. Třída jako celek drží pospolu.

V této třídě vedou výuku čtyři paní učitelky. Třídní učitelkou je ředitelka školy, která zde vyučuje matematiku, český jazyk a informatiku. Osobně učím v této třídě předměty člověk a jeho svět, výtvarná výchova, pracovní výchova a literární výchova. Při plánování a organizaci výuky vzájemně spolupracujeme. Žáci čtvrtého ročníku se s postupy RWCT seznamují a pracují prvním rokem, žáci pátého ročníku rokem druhým. Také s projektovou výukou měli doposud minimální zkušenosti. Od prvního ročníku se žáci účastní celoškolských krátkodobých umělých projektů, které jsou připraveny a vneseny do výuky učitelem. Z hlediska informačních zdrojů se jedná o projekty vázané, kdy jsou žákům materiály poskytovány. Vzhledem k tomu, že projektová výuka vyžaduje ze strany žáků určitý stupeň rozvoje osobnosti, utváříme a rozvíjíme klíčové kompetence žáků postupně od prvního ročníku pomocí didaktických her, prací v menších skupinách se zvyšující se délkou skupinové práce, zvyšováním samostatnosti, zakomponováním dlouhodobých motivačních her do výuky, mezipředmětovou integrací učiva, sebehodnocením své práce, činnostní výukou. Na základě specifické organizace vyučování v malotřídní škole jsou žáci vedeni k samostatné i skupinové práci. Část hodiny pracují obě třídy společně s učitelem, část samostatně nebo ve skupinách plní zadané úkoly a vědí, že hladina hluku ve třídě musí být na takové úrovni, aby nerušila druhý ročník. Jsou zvyklí pracovat i ve věkově heterogenních skupinách. Využívají počítače s výukovými programy, didaktické hry a pomůcky.

Jedním z cílů praktické části je ve třídě rozvíjet klíčové kompetence. S ohledem na potřeby třídy se zaměřím především v písemném i ústním projevu na výběr a třídění informací, srozumitelnost a logiku ve vyjadřování, naslouchání, navazování a udržování kontaktu při komunikaci, tedy na rozvíjení klíčové kompetence komunikativní. Klíčovou kompetenci k učení budeme rozvíjet prostřednictvím vhodných metod a způsobů učení, prací s informacemi, propojováním a využitím vědomostí. Při plánování a realizaci budu u žáka JK, který nerad hovoří před třídou, přestože jeho písemná podoba práce je na dobré úrovni, rozvíjet především klíčovou kompetenci komunikativní. Pokusím se jej v kooperativní výuce podporovat v roli zapisovatele a později mluvčího, zařadím skládkové učení, podpořím komunikativní kompetenci nejprve párovým sdílením, později skupinovým a na závěr se jej pokusím vyzvat ke sdílení před třídou. Věřím, že projekt žáka zaujme a začlení jej alespoň částečně do diskuse, plánování, ve fázi realizace do kooperativní práce a v závěru i do prezentace konečného produktu. U žákyně MP, se zaměřím na naplňování klíčové kompetence k učení. Má problémy s orientací v textu, s porozuměním přečtenému textu, v motivaci k učení. Budu se snažit, aby si uvědomila, že učit se dá různými způsoby. Povedu

ji k tomu, aby sledovala, která z metod třífázového učení jí nejvíce vyhovuje. Budu se snažit, aby díky projektové výuce docházelo k propojování a využívání školních vědomostí a zkušeností s životní realitou a tím k uvědomování si smyslu a potřeby se učit.

Třída, v níž jsem realizovala níže popsané projektové výuky je prostorná. Díky nízkému počtu žáků v ní lze podle potřeby sestavit lavice pro skupinovou činnost a zároveň vytvořit komunitní kruh pro diskusi nebo hodnocení. Využívali jsme také odborné učebny – učebnu informatiky s 10 počítači, knihovnu a učebnu anglického jazyka, kde je umístěna interaktivní tabule. Některá část probíhala také mimo školní budovu, na školní zahradě, v parku, na obecním úřadě. Využili jsme toho, že se jedná o prostředí přehledné, žákům společensky dobře známé a snadno dostupné. Výuka byla organizována blokově. Probíhala ve školním roce 2017/18.

5.3 Charakteristika třídní učitelky

Třídní učitelka (praxe 30 let, z toho 22 let v Halži) je zároveň ředitelkou školy. Na malotřídní škole pracuje 10 let. V této třídě učí předměty český jazyk, matematika a informatika. Při plánování a organizaci projektové výuky jsme spolupracovaly. Dbaly jsme na to, aby žáci nebyli projekty přesyceni. Vzhledem k časové náročnosti projektů jsme po vzájemné dohodě většinou upravily aktuální rozvržení hodin tak, abych se mohla celé projektové výuky účastnit. Bylo mi umožněno pracovat s žáky v blocích. V minulosti jsme si vyzkoušely projektovou výuku realizovat částečně v páru a začlenit ji každá do svých předmětů. Paní ředitelka zařazuje do výuky také některé metody programu RWCT, což je podle mého názoru prospěšné pro snadnější aplikaci těchto metod v projektové výuce, ale zároveň přínosné pro žáky, kteří tak mají více příležitostí efektivně pracovat s rozličnými studijními materiály, k prezentaci a hodnocení svých prací a ke kooperaci.

Výukový styl paní učitelky lze podle mého názoru zařadit velkou měrou do stylu facilitačního (Fenstermacher, 2008). Paní učitelka se snaží podřizovat výukové metody individuálním potřebám žáků (využívá činnostní metody Tvořivé školy, metody RWCT, práci s výukovými programy na počítačích, didaktickou pomůcku Logico Picolo). Velkou pozornost zaměřuje na osobnost žáka, jeho zájmy, potřeby a životní zkušenosti. Na nich staví svoji výuku. Vnímá žáky jako někoho, kdo přichází do školy s velkým množstvím znalostí. Snaží se, aby si žáci

tyto znalosti uvědomili a propojili je s těmi, s nimiž se setkávají ve škole. Proto umožňuje žákům dostatek prostoru pro vyjádření vlastního názoru, argumentaci, vede žáky k vzájemnému naslouchání. Cílem paní učitelky je zabývat se individuálně každým žákem, porozumět mu a maximálně rozvinout jeho osobnostní potenciál. Tomu napomáhá také specifické prostředí malotřídní školy. Snaží se o vybudování kvalitních osobních vztahů s žáky. Vede děti k vzájemnému poznávání, respektování odlišností. Role učitele je spíše rolí manažera se snahou pečlivě strukturovat výukový program a posléze zjišťovat výsledky žáků. Ve třídě střídá samostatnou práci zadanou skupině jednoho ročníku a frontální výuku druhé skupiny. Skupinovou práci ve věkově heterogenní třídě volí minimálně. Zařazuje ji v hodinách, kdy učí samostatný ročník.

Abych získala zpětnou vazbu ohledně zařazování projektové výuky v prostředí naší školy a následnému rozvíjení klíčových kompetencí žáků, požádala jsem třídní učitelku o rozhovor (Příloha č. 40). Paní učitelka považuje za vhodné začleňování projektové výuky v prostředí malotřídní školy. Je přesvědčena, že obohacuje žáky o nové vědomosti, zkušenosti, umožňuje sebezpoznání, poznání spolužáků i učitelů v situacích odlišných od běžné výuky, umožňuje zapojení školy, rodiny i nejbližšího okolí. Kladně hodnotí propojení vzdělávacích oblastí a předmětů, rozvíjení klíčových kompetencí, možnost uplatňování kooperace žáků v heterogenních třídách. Překážky spatřuje v nízkém počtu žáků v našich třídách (v jedné třídě 13 žáků ze čtvrtého a pátého ročníku, ve druhé třídě 13 žáků z prvního, druhého a třetího ročníku) s ohledem na obtížné utvoření početnějších skupin při skupinové práci žáků. Dále v zařazování metod RWCT v naší škole až ve 4. a 5. ročníku a v časové náročnosti projektové výuky, která by mohla zbrzdit postup v probírání učiva a plnění ŠVP. Paní učitelka byla přítomna při prezentaci projektu - Třídím, třídiš, třídíme. Tento projekt vyhodnotila vzhledem k rozvíjení klíčových kompetencí a k utváření sounáležitosti s místem, kde žáci školu navštěvují jako přínosný.

Pokusím se reagovat na možná úskalí při zařazování projektů na naší škole, která paní učitelka uvedla v našem rozhovoru (Příloha č. 40). *Nízký počet žáků ve třídách, který neumožňuje vytvořit početnější skupiny při skupinové práci žáků*, neshledávám osobně jako nevýhodu. Naopak. Před zaváděním skupinové práce využívám nejprve práci ve dvojici, párové sdílení. Poté kooperaci tří případně čtyř žáků, kteří si postupně osvojují a střídají jednotlivé role ve skupině (zapisovatel, časoměřič, mluvčí, kontrolor). Přestože takové skupiny lze v jednom ročníku vytvořit pouze dvě, má učitel více času na individuální pomoc

žákům a na přehledné pozorování. Náročnější na přípravu pro učitele, ale přínosnější z hlediska spolupráce pro žáky je práce ve věkově heterogenních skupinách, kterých lze ve třídě vytvořit více. Zde učitel musí promyšleně volit úkoly, dát možnost výběru, gradovat s ohledem na věk, ale i na schopnosti a dovednosti jednotlivých žáků. Každý žák by měl mít možnost přispět svým dílem ke splnění společného úkolu. Skupina uspěje jen tehdy, když úkol zvládne každý žák. Důležité je rozdělení rolí, rozdělení plnění fází úkolu. *Uplatňování metod RWCT na naší škole až ve vyšším ročníku (4., 5. ročník)* je závislý na přesvědčení učitelů. Tyto metody je podle mého názoru vhodné a možné zařazovat již od prvního ročníku, jediné tak si žáci osvojí různé způsoby učení a naučí se jich využívat ve svůj prospěch. *Projekt realizovaný v několika dnech výuky obohacuje, ale může zbrzdit postup v probírání učiva a plnění ŠVP.* Pokud projekt vychází z aktuální situace, problému, diskusí, osobních materiálů, jedná se sice o proces časově náročný, ale pro žáky motivující, podporující aktivní učení, rozvoj klíčových kompetencí a přirozené propojení vzdělávání s reálným životem. Učitel jako garant výuky musí mít jasnou představu o cílech, metodách, aktivitách, které by měly být v souladu se ŠVP, ale i se stupněm rozvoje osobnosti žáků, materiálními a personálními podmínkami školy. Záleží jen na učiteli, jak často a v jaké podobě projektovou výuku zařadí.

5.4 Charakteristika mého učebního stylu

Na této malotřídní škole pracuji na částečný úvazek jako učitelka a vychovatelka ŠD. Vyučuji v této třídě se sloučeným 4. a 5. ročníkem předměty člověk a jeho svět, výtvarná výchova, pracovní výchova a literární výchova.

Myslím si, že můj výukový styl lze zařadit do stylu facilitačního (Fenstermacher, 2008). Zaměřuji pozornost především na dítě a jeho individualitu. Při plánování výuky vycházím z potřeb a zájmů žáků. Snažím se nejen o rozvoj kognitivní složky učiva, ale i afektivní a psychomotorické. Na základě zkušeností ze studia a svého přesvědčení se ve svých hodinách snažím o konstruktivistický přístup ve výuce. Využívám konstruktivistický model tzv. třífázového modelu učení E-U-R a metody, které vedou k rozvoji čtenářské gramotnosti. Uvědomuji si, že podporuji aktivitu žáků při učení, výměnu názorů, naslouchání, spolupráci, pomáhají budovat vhodné klima ve třídě, umožňují efektivní způsob práce s různými druhy textu, vyzývají k prezentování a hodnocení žákovských prací. U každého tématu vycházím

z předpokladu, že o něm žáci již něco vědí – mají o něm informace, poznatky, zkušenosti, nebo alespoň představy. Z nich vycházíme a společně je zkoumáme. Mým cílem je, aby se každý žák aktivně podílel na výstavbě svého vlastního poznání a nebyl pouze pasivním příjemcem informací. Smysl spatřuji v nadpředmětovém přístupu, který dává větší možnost propojení školy s reálným životem a posiluje vnitřní motivaci žáka k učení. Pokud je to možné, provazuji tematicky jednotlivé předměty, které ve třídě učím. Snažím se také o začleňování spontánních třídních projektů vycházejících z aktuální situace či problému. Jsem přesvědčena, že tento způsob výuky žáky motivuje, učí zodpovědnosti, rozvíjí dovednosti organizační, plánovací, hodnotící i komunikační. Uvědomuji si důležitost individualizace ve výuce. Abych mohla v hodinách věnovat pozornost jednotlivým žákům, zařazuji takové úkoly, které poskytují možnost výběru. Využívám k tomu Gardnerovu teorii mnohačetné inteligence, nebo úkoly graduji. Upřednostňuji formativní způsob hodnocení. Při hodnocení vycházím z kritérií, se kterými žáky před započetím práce seznamuji. Na sestavování kritérií se žáci také často podílejí. Snažím se, aby žáci považovali chybu za přirozený a průvodní znak poznávání. Zaměřuji se na individuální pokrok každého žáka, zvažuji jeho předpoklady a možnosti. Vedu žáky k sebehodnocení i k hodnocení práce spolužáků. Důraz kladu na komunikaci a spolupráci s rodinou. Usiluji o vtažení rodičů do života třídy. Vybízím je k tomu, aby se přišli podívat do výuky, aby se zapojili do akcí třídy a školy. Myslím si, že je důležité, aby rodiče vnímali, že jsou pro učitele i školu důležitými partnery. Měli by si být vědomi toho, že naším společným cíle je, aby se jejich dítě do školy těšilo a odnášelo si z ní maximum.

6 Projektová výuka v prostředí malotřídní školy

6.1 Třídím, třídíš, třídíme

1. fáze - jednání (projekt Třídím, třídíš, třídíme)

Anotace

Podnětem k projektové výuce se stalo mluvní cvičení žáka, které vyvolalo diskusi na téma černá skládka a poházený odpad v naší obci. Vystaly otázky typu: „Jak správně třídit odpad? Vědí občané, kam odpad odnést? Jedná se o lenost nebo nevědomost? Co se děje s vytříděným odpadem? Co se stane s odpadem v přírodě? “ Na závěr se třída sjednotila na tom, že chce čistou obec, a proto se pokusí sestavit anketu, pomocí níž se pokusí zjistit, zda lidé v obci umí odpad třídit. Konečným produktem se stanou plakáty, které zajistí osvětu v této oblasti a budou vyvěšeny na obecním úřadě a ve škole. Nejprve však bylo nutné zjistit úroveň vlastních vědomostí. K tomu jsme použili metodu volného psaní. Vynořily se další otázky, na které chtěli žáci najít odpovědi. Pomocí metody skládkového učení, jsme si nejprve ujasnili způsob třídění jednotlivých odpadů. Žákovské materiály a odkazy k internetovým stránkám posloužily k vyhledávání odpovědí na zvědavé žákovské otázky, které si žáci rozdělili do dvojic a společně je řešili. Svě vědomosti z oblasti třídění a recyklace odpadu si postupně ujasňovali, rozšiřovali, upevňovali a při úklidu dětského hřiště také na vlastní kůži vyzkoušeli. Na jejich základě žáci vytvořili anketu pro občany a rodiče. Sloužila také jako opora pro rozhovor se zaměstnanci školy a popřípadě s občany nebo rodinnými příslušníky. Následovalo třídění a vyhodnocování zjištěných údajů a jejich grafické zpracování. Pracovali jsme také s plánem obce, do kterého žáci zaznamenávali místa s kontejnery na tříděný odpad. Ve skupinách žáci vytvořili podle předem dohodnutých kritérií plakáty na téma Jak třídit komunální odpad. Následovala jejich prezentace před mladšími spolužáky a následně na obecním úřadě paní starostce. Na závěr si žáci mohli vybrat, zda vytvoří myšlenkovou mapu, pětílístek nebo zvolí volné psaní a shrnou důležité informace z oblasti třídění odpadů. Následovalo sebehodnocení a ústní reflexe celého projektového týdne.

Klíčová slova: komunální odpad, třídění odpadu, recyklace, černé skládky, sběrný dvůr, sběrné nádoby, anketa

Typ projektu: spontánní, krátkodobý

Ročník: 4. a 5.

Počet žáků: 13

Doba trvání projektu: týden, 14. - 22. 9. 2017

Konkretizace očekávaných výstupů a rozvoj klíčových kompetencí žáků

Člověk a jeho svět

- žák si uvědomuje nutnost třídění odpadů a ví, do jakých nádob se jednotlivé odpady třídí
- žák umí rozlišit, zda se jedná o plán či letecký snímek, orientuje se v plánu obce

Český jazyk

- žák čte s porozuměním přiměřeně náročný text svému věku, vyhledá podstatné informace v textu
- žák dokáže při rozhovoru navázat komunikaci s dospělým, drží se komunikačních pravidel (pozdrav, oslovení, představení se, stručné sdělení, ukončení, rozloučení)

Matematika

- žák v anketách vyhledává, sbírá a třídí data
- žák dokáže narýsovat přímky, měřit jejich délky

Informatika

- žák dokáže na webu vyhledat stránku o daném tématu
- žák dokáže napsat krátký text včetně dodržení základních typografických pravidel

Klíčové kompetence

1. Kompetence komunikativní

- žák dokáže v textu, v promluvě, najít ty myšlenky a ta místa, která jsou vzhledem k zadanému úkolu klíčová, stručně je shrne
- žák používá správné termíny a výstižné výrazy, které souvisejí s tématem třídění odpadu; vysvětlí ostatním termín, který použil, v případě, že mu neporozuměli
- žák v různých zdrojích, které má k dispozici, najde informace, které souvisejí s tématem třídění odpadu

2. Kompetence k řešení problémů

- žák za pomoci dospělého vnímá nejrozličnější problémové situace ve škole i mimo, rozpozná a seznámí se s problémem; žák navrhuje, aby bylo zlepšeno životní prostředí

3. Kompetence k učení

- žák si uvědomuje, že se lze učit různými způsoby; s pomocí učitele zkouší a vyhodnocuje, které způsoby mu vyhovují
- žák dokáže zformulovat, jaký význam má získaná informace o třídění odpadu pro běžný život, propojuje nově získané informace s předešlými zkušenostmi

4. Kompetence sociální a personální

- žák vyslovuje své ocenění nápadů a práce druhých dříve než kritiku; děkuje druhým za uznání, raduje se z úspěchu celé skupiny

5. Kompetence občanská

- žák navrhuje, co konkrétního by třída mohla podniknout, aby byl odstraněn problém s tříděním odpadu v obci

6. Kompetence pracovní

- žák naplánuje s pomocí učitele a celé třídy dílčí činnosti nutné ke splnění projektového záměru a s pomocí učitele stanoví čas na jejich realizaci
- žák pod vedením učitele dodržuje bezpečnostní pravidla při práci; pracuje tak, aby chránil zdraví své i ostatních

Naplňovaná průřezová témata

Enviromentální výchova

- žák je aktivní v řešení problémů spojených s ochranou životního prostředí
- žák vyhledá informace ke zkoumaným otázkám o třídění odpadu v odborné literatuře a v dalších zdrojích

Osobnostní a sociální výchova

- žák rozvíjí základní dovednosti dobré komunikace
- žák si utváří a rozvíjí základní dovednosti pro spolupráci

Metody a formy práce

Rozhovor, diskuse, metoda volného psaní, párové sdílení, sdílení skupinové, myšlenková mapa, skládkové učení, pětilístek a skupinová práce

Scénář projektu

1. den (čtvrtek 16.10.); dvě vyučovací hodiny (ČJ, ČS)

Podnět

Mluvní cvičení; diskuse.

Ve třídě je zvykem, že si žáci při hodinách českého jazyka doporučují knihu, kterou právě dočetli. Žák nejprve knihu krátce představí, potom z ní čte úryvek. Využíváme metodu Poslední slovo patří mně (Příloha č. 11). Podnětem k tomuto projektu se stalo mluvní cvičení (Příloha č. 8, 9, 10) žáka FŠ, který své spolužáky seznamoval s knihou Záhada červené ponožky. Při četbě úryvku z příběhu Půlka klavíru, poukázal na černé skládky. Spolužáci nejprve odhadovali, proč si vybral právě tento úryvek. Na závěr FŠ sdělil svůj komentář k výběru citace. Úryvek mu připomněl situaci, která se mu osobně stala. Na procházce v blízkém lese objevil velkou hromadu odpadu. Mrzí ho a nechápe, proč lidé odhazují odpad do přírody, když je přímo v naší vesnici sběrný dvůr.

Tento komentář vyvolal ve třídě spontánní diskusi (Příloha č. 12). Žáci se vyjadřovali k tomu, kde jinde ve volné přírodě viděli pohozený odpad, kam odpad odkládat, proč, a který odpad doma třídí. Po chvíli jsem se do diskuse přidala a kladla dětem otázky, které měly evokovat naše společné zážitky: *Vzpomínáte na třídiřnu odpadů v Černošíně, kterou jsme společně navštívili v první třídě? K čemu slouží třídiřna odpadů? Kdo si vzpomínáte na založení a každoroční sledování našeho pokusu Za jak dlouho se odpad rozloží? Jaký druh odpadu se již rozložil, jaký zatím ne?* (Pokus založen, když byli žáci pátého ročníku v první třídě. Pravidelně na Den Země sledujeme, jak postupuje rozklad jednotlivých druhů odpadu). *K čemu tento pokus slouží? Co si máme díky němu uvědomit?* Diskuse nás dovedla k tomu, že je důležité odpad třídit a že nám není lhostejné, jak se v naší obci s odpadem nakládá.

Plánování

Hledání příčiny a možností řešení (brainstorming); plán řešení, ujasnění konečného produktu (diskuse, myšlenková mapa).

Žáci v diskusi poukázali na to, že se v naší obci odpad nachází ve volné přírodě (les, park), ale i vedle sběrných nádob, někdo dokonce viděl, že ve sběrných nádobách na papír jsou vhozené plastové lahve, někdo přiznal, že doma třídí odpad jen částečně. Položila jsem proto dětem otázku: *„Proč si myslíte, že lidé v naší vesnici nevhazují odpad do sběrných nádob nebo neodvážejí do sběrného dvora?“* Formou brainstormingu jsme hledali možné příčiny, které

jsme sepsali na flip. Většinou se objevily tyto názory: lidé nechtějí třídit, nevědí jak třídit, lhostejnost, málo kontejnerů, lenost (Příloha č. 13).

Co si o tom myslíte? Chtěli byste nějak pomoci? Máte nějaký nápad, jak situaci řešit? Opět jsme zvolila metodu brainstormingu, ale tentokrát jsem žáky vyzvala, aby se nejprve poradili ve skupinách, které volili podle svého uvážení. Jediným kritériem bylo, že skupina musí mít nejméně tři členy. Na papír si žáci napsali otázku - *Jak můžeme pomoci s tím, že lidé v naší obci netřídí odpad?* (Příloha č. 14, 15). Skupinový brainstorming jsme sdíleli společně se třídou. Žáci měli možnost vysvětlit své nápady, argumentovat. Pomocí hlasování jsme nápady třídili a vybrali několik variant, které jsme sestavili do společné myšlenkové mapy, která nám názorně zpřehlednila základní kroky našeho projektu (Příloha č. 16). Stanovili jsme také konečný produkt projektu. Při sestavování myšlenkové mapy jsem žákům kladla následující otázky – *Co bude naším cílem? Pokud jste se rozhodli pomoci, co musíte nejprve zjistit? Proč? Jakým způsobem budete dál pokračovat? Proč? Co myslíte, že bude dobré udělat potom? Proč? Co můžete společně vytvořit, aby to pomohlo našemu cíli? Proč? Co můžete udělat pro to, abyste šli v třídění odpadu všem příkladem? Proč?* Došlo k výběru a sestavení těchto úkolů: prvotní získání potřebných vědomostí o správném třídění odpadu, sestavení ankety pro občany, realizace ankety a rozhovoru, informační plakát o správném nakládání s odpady – výroba, prezentace, vyvěšení na veřejném místě (výsledný produkt), úklid odpadků v našem parku a jeho vytřídění.

Domluvili jsme se, že se žáci během následujících tří dnů pokusí k tématu třídění odpadů najít a přinesou vhodný materiál, který nás podpoří v našem snažení. Společně jsme se dohodli, že se může jednat i o odkazy na internetové stránky, knihy, hry, časopisy, letáky, brožury. Dále, že o pomoc mohou žáci požádat i své blízké a rodiče. Zároveň je tímto způsobem budou o našem projektu informovat. Protože se děti shodly na tom, že půjdou příkladem ostatním a sesbírají a vytřídí odpad na dětském hřišti v parku, snažila jsem se je navést otázkami k tomu, aby si přinesly vhodné pomůcky a zamyslely se nad možným nebezpečím při sbírání. *Jaké pomůcky budete ke splnění tohoto úkolu používat a proč?* Děti se shodly, že si následující den přinesou rukavice a igelitové pytle nebo tašky. *Zamyslete se do zítřka nad tím, zda při sbírání odpadu budeme muset dodržovat nějaká pravidla.*

2. den (pátek 17.10.); čtyři vyučovací hodiny (ČJ, ČS, PV, M)

Realizace

Volné psaní – Třídíme odpad; skládankové učení; práce s leteckým snímek a plánem obce – detektivní úkol; úklid parku

Ve fázi plánování jsme se shodli na tom, že dříve než přistoupíme k tvoření a výběru otázek do ankety, potřebujeme mít nejprve jasno v třídění odpadu my. Aby byli žáci připraveni lépe chápat nové poznatky a přistupovali k tématu aktivně, zařadila jsem na úvod metodu volného psaní na téma, *Jak třídít odpad?* (Příloha č. 17,18). Psali po dobu 3 minut, poté jsme sdíleli v páru a následně dobrovolně s celou třídou. Díky sdílení vyvstaly nad některými názory dohady, proto jsem děti požádala, aby formulovaly otázky, na které budeme hledat společně odpovědi v materiálech, které nashromáždily. Přehledně jsem otázky zapsala a vyvěsila na magnetickou tabuli (Příloha č. 19). Vzhledem k tomu, že jsem chtěla podpořit děti v komunikaci a spolupráci, zvolila jsem pro další fázi výuky kooperativní metodu skládankové učení (Příloha č. 20, 21). Cílem bylo seznámit žáky s dalšími druhy odpadu a možnostmi jeho odkládání, seznámit s novými pojmy (recyklace, výkupna, bioodpad, směsný odpad), zpřehlednit tuto problematiku a dát možnost k dalšímu hledání otázek a souvislostí, abychom byli následně schopni sestavit anketu. Na závěr si skupiny vyzkoušely „vytřídit odpad“ díky pracovnímu listu (Příloha č. 22). Poté následovalo hodnocení skupinové práce v kruhu. *Co jste se dozvěděli nového? Co jste si ujasnili? Jak se vám společně spolupracovalo? Zhodnoťte, metodu skládankového učení. V čem vám pomáhá, vyhovuje? Pokud vám nevyhovuje, pokuste se vysvětlit proč.*

Po přestávce jsem poukázala na jeden názor, který vzešel od dětí při čtvrtetním brainstormingu (flip ve třídě). *Lidé v obci odpad netřídí, protože je zde málo kontejnerů.* Vyzvala jsem žáky k zamyšlení nad tím, zda je možné tuto myšlenku nějakým způsobem ověřit. *Jak?* Dospěli k názoru, že stačí kontejnery spočítat. Předložila jsem dětem letecký snímek a plán obce. *Poznáte, co jsem vám přinesla? V čem jsou tyto materiály shodné a v čem rozdílné? Dokážete se v plánu obce zorientovat? Utvořte dvě libovolné skupiny o stejném počtu dětí, vyznačte na plánu místo, kde se nachází škola, park, OÚ, kostel.* Na tabuli jsme si ujasnili, jakými značkami. *Mohl by plán obce nějakým způsobem posloužit našemu záměru – spočítat kontejnery v obci?* Přirozenou cestou jsme došli k tomu, že do plánu obce můžeme vyznačit místa, kde se kontejnery nachází a vytvořit k plánu přehlednou legendu, aby se každý mohl lépe zorientovat a přesně věděl, kam s jakým odpadem může jít. Plán s legendou

může být součástí plakátu, který budeme tvořit. Nejprve si tato místa každá skupina zkusila samostatně vyhledat a označila je křížkem, potom jsme jim pro přehlednost přiřadili velká tiskací písmena. Děti se shodly na devíti místech, kam lze odpad odkládat. Dohady nastaly při řešení otázky: *Jaký odpad na daných místech můžeme třídit?* Do legendy přibyla barevná kolečka, která se stala symbolem pro jednotlivé druhy sběrných nádob. Protože jsme se shodli na tom, že obejít všechna místa společně, by nám zabralo hodně času, vyhlásila jsme detektivní úkol a nechala žáky, aby si podle svého uvážení místa rozdělili. Stanovila jsem dvě kritéria, čas (do pondělí) a každé místo musí navštívit alespoň dva žáci. *Proč?* Aby byla jistota, že budeme na plakát uvádět správné informace. Děti si rozdělily jednotlivé lokality po dvojicích, zohlednily místa jejich bydliště. Za organizaci jsem žáky pochválila.

Posledním a od rána očekávaným úkolem tohoto dne byl úklid hřiště v parku, který se nachází v blízkosti školy. Většina si přinesla potřebné rukavice a pytle na odpad. Někteří se s kamarády rozdělili. Předešlý den jsem vyzvala třídu k tomu, aby přemýšlela o pravidlech, která bude nutné při sbírání odpadu dodržovat. Nechala jsem žáky nejprve návrhy a myšlenky sdílet ve dvojici, potom své nápady sdíleli s celou třídou. Pravidla jsem pro přehlednost sepsala na flip: odpad sbíráme jen v rukavicích; odpad ve skupině ihned třídíme do pytlů na papír, plast, sklo, směsný odpad. Nesbíráme odpad, o který bychom se mohli poranit (střepy, injekční stříkačky, atd.), upozorníme a požádáme paní učitelku. Sbíraný odpad jsme na závěr společně odnesli do nejbližších sběrných nádob. Ústní formou jsme zhodnotili přínos dnešního dne. *Co jsem se nového dozvěděl, ujasnil si, vyzkoušel si, zažil, jak se nám dařila spolupráce? Za co bych se dnes pochválil? Za co bych pochválil spolužáka?* Pochválila jsem žáky za dnešní práci na projektu ve třídě, za úklid hřiště, donesené knihy a odkazy na podporu našeho projektu. Připomněli jsme si splnění úkolů na pondělí (detektivní úkol, shromáždění podpůrného materiálu).

3. den (pondělí 23.10.); čtyři vyučovací hodiny (ČJ, ČJ, IN, TV)

Shromáždění žákovských materiálů a podnětů k tématu; hledání odpovědí na naše otázky (práce ve dvojici);

sestavení otázek do ankety; vytvoření ankety;

dramatizace – rozhovor; rozhovor se zaměstnanci školy s využitím otázek z ankety; anketa – domácí úkol na středu

detektivní úkol (dokončení);

Ještě před zazvoněním jsme shromáždili na koberci všechny materiály, které se podařilo k tématu třídění odpadu dětem získat. Jednalo se o letáky na téma třídění odpadů z místního sběrného dvora od firmy EKODEPON, hry zaměřené na třídění odpadu ve formě internetových odkazů, hry a pracovní sešity od EKO-KOMU (děti je dostaly na exkurzi v Černošíně v předloňském roce v rámci Dne Země), o výstřižky „odpadu“ z časopisů, pohádky s tematikou třídění odpadu. Děti i já jsme měly možnost do jednotlivých materiálů nahlédnout a udělat si představu s čím budeme moci pracovat.

Po zazvonění jsme se nejprve věnovali splnění a dopracování detektivního úkolu, který se týkal mapování sběrných nádob v naší obci. Je potěšující, že se tohoto úkolu všichni žáci zhostili zodpovědně. Vzhledem k tomu, že každá skupina žáků měla již vytvořenou legendu a na plánu vyznačená sběrná místa, zbývalo pouze do plánu zaznamenat značky sběrných nádob. Pro přehlednost jsem plán i legendu promítla na interaktivní tabuli. Postupně proběhla prezentace dvojic žáků. Na plánu vyhledali místo a seznámili ostatní s jednotlivými sběrnými nádobami, které zde objevili. Žáci ve skupinách vše pomocí legendy do plánu zaznamenali (Příloha č. 23).

Potom jsme se mohli podrobněji věnovat podpůrnému materiálu, který žáci přinesli. Nejprve každý svůj příspěvek krátce představil ostatním. Děti hovořily o tom, jak do hledání zapojily i své blízké. Některé materiály byly shodné. *K čemu nám mají tyto materiály sloužit? Jaké záměry náš projekt má?* Vycházeli jsme z myšlenkové mapy. Děti si připomněly, že naším cílem je nejprve najít odpovědi na otázky, dále sestavit anketu, provést anketu nebo rozhovor, vyhodnotit anketu, vyrobit informační plakáty. Nyní jsem děti vyzvala k tomu, aby se rozdělily do dvojic a pokusily se v materiálech vyhledat odpovědi na otázky, které jsme si zapsali na flip v pátek. O dělbě otázek jsem s dětmi diskutovala. Došly k závěru, že si otázky samostatně vyberou, a pokud dojde ke střetu zájmů, budou losovat. Vybrané otázky si na flip podepíší a po zpracování první otázky si samostatně vyberou otázku druhou. Práce probíhala v počítačové učebně a ve třídě. Na závěr každá dvojice přečetla otázku a k ní vyhledanou odpověď, uvedla zdroj, ze kterého čerpala. Zároveň zhodnotila spolupráci a obtížnost vyhledávání dané odpovědi.

Nyní jsme mohli přistoupit k sestavení ankety. Pro tuto činnost jsem potřebovala, aby se žáci rozdělili do tří skupin. Aby byla dělba zajímavější, podpořila aktivní učení a tichou komunikaci, připravila jsem „hromadu odpadu“ a vyzvala děti, aby si každý z nich vzal jeden

druh odpadu a následně se beze slov samostatně rozdělily do tří skupin. Až budou rozděleni, vyhledají si společné místo. *Co je pro vaši skupinu charakteristické? Co vás spojuje?* Skupiny se krátce představily. První skupina představovala vytríděný papír (starý sešit, rolička od toaletního papíru, papírový sáček od mouky, krabička od čaje), druhá plast (plastový kelímek od jogurtu, starý kartáček na zuby, igelitový sáček, PET lahev), třetí nebezpečný odpad (krabička od léků, sprej od deodorantu, sprej od laku na vlasy, plechovka od barvy). *Co je to vlastně anketa? Co se pomocí ankety zjišťuje?* (Průzkum, zjišťování názoru lidí). *Setkali jste se někdy s nějakou anketou?* (Český slavík, Sportovec roku). *Prosím, pokuste se ve skupině vytvořit asi pět otázek, které by podle vašeho názoru neměly v anketě chybět. Můžete vycházet z vlastních zkušeností, skládkového učení na téma Domovní odpad, z dnešních otázek. Co bude cílem naší ankety? Co chcete pomocí otázek v anketě zjistit? Čeho se budou otázky přesně týkat?* (Co lidé třídí, jak třídí, recyklace, sběrný dvůr, sběrné kontejnery). Žáci si nejprve zapsali otázky ve skupině, potom jsme je společně sdíleli. Upravovali jsme formulaci otázek, společně otázky vybírali. Anketa vznikla nejprve v podobě maxi ankety na flipu. *Jaký název dáme naší anketě? Co se sluší na závěr, když lidé vypíší anketní otázky? Proč si myslíte, že je důležité, abychom se pod anketu podepsali? Jakým způsobem to uděláme?* Následoval přepis otázek v programu Word. Každá skupina dostala za úkol přepsat část ankety. Já jsem potom otázky spojila v celek. Skupiny si ankety vytiskly (Příloha č. 24).

Komu anketu dáte? Jakým způsobem požádáte o vyplnění ankety? Dramatizace skupin. Vyvození základních osnovy a zapsání na tabuli. (Oslovení, objasnění cíle ankety, kde a kdy budeme zveřejňovat výsledky, do kdy potřebujeme mít anketu vyplněnou, kam ji odevzdat, nebo kdy si ji vyzvedneme, poděkování, rozloučení). *Můžeme anketu využít také pro rozhovor? Jak? Připravte si ve skupině scénku, jak by takový rozhovor mohl probíhat.* Vyvození základní osnovy. (Oslovení, požádání o rozhovor, cíl rozhovoru, kladení otázek, záznam odpovědí do formuláře ankety, poděkování, seznámení s tím, kdy a kde budou zveřejněny výsledky). Poté jsme se rozhodli, koho ve škole a která dvojice požádá o rozhovor. Na závěr jsme se sešli v kruhu a žáci hodnotili přínos dnešních aktivit směrem k projektu, spolupráci a zkušenosti z realizace rozhovoru. Společně jsme se dohodli, že si každý žák vezme 2 až 3 ankety a do středy požádá o jejich vypsání, nebo provede rozhovor s dospělými osobami z naší obce.

4. den (úterý 24.10.); čtyři vyučovací hodiny (VV, VV, ČJ, ČS)

Powerpointová prezentace na téma Třídění odpadu;

skupinová práce – výroba informačního plakátu o třídění odpadů (kritéria, konkretizace informací); prezentace plakátu a projektu pro žáky 1. -3. ročníku

Již předešlý den mi bylo maminkou, která si do školy přišla pro domácí úkoly sděleno, že žákyně, která s námi ve čtvrtek projekt zahájila a bohužel poté onemocněla, vytvořila přes víkend se svým dědečkem prezentaci na téma třídění odpadu a ráda by ji dětem ukázala. Do školy přijde v úterý. Abych byla schopna vyhodnotit, kdy bude nejlepší prezentaci zařadit, požádala jsem maminku o zaslání prezentace e-mailem. Prezentace shrnovala informace o třídění odpadu, proto jsem se rozhodla, že ji využijeme ihned v úterý v evokační fázi (Příloha č. 26). Prezentace vybízela k tomu, aby děti reagovaly na otázky a obrázky, naváděla rovněž k diskusi, protože v ní byly použity informace o směsném odpadu, které nebyly shodné s těmi, které uvádělo naše skládankové učení. Byl v ní zaměřen odpad objemný a bioodpad za odpad směsný. Děti si této nesrovnalosti všimly. *Co navrhujete? Jak poznat a dokázat, kde je pravda?* Dohodli jsme se, že bude dobré informace ověřit z více zdrojů. Dala jsem dětem prostor k tomu, aby využily donesené materiály a počítač s připojením na internet. Důkazy děti našly v pracovním sešitě, *Třídíme odpad* od L. Frajerové, na internetových stránkách www.jaktridit.cz, po zadání slov směsný odpad na www.siegl.cz/blog/odpady/smesny-odpad-vite-o-nem-vse-dulezite. Vyzvala jsem žáky k tomu, aby ocenili Katčinu prezentaci. Na závěr jsem pochválila Katku za aktivní přístup, zájem o téma, výrazný a srozumitelný přednes a celkové zpracování prezentace.

Prezentace nám otevřela cestu k dalšímu úkolu, k výrobě informačního plakátu. Nejprve jsme formou diskuse vymezili oblasti, které chceme na plakátu mít. Vyzvala jsem žáky k tomu, aby výběr každé oblasti zdůvodnili. Shodli se na těchto podstatných oblastech: kontejnery na tříděný odpad (co do nich třídíme; umístění legendy a plánu obce s vyznačenými sběrnými nádobami), sběrný dvůr (otevírací doba, jaký odpad lze odkládat), recyklace (zapsat nebo zakreslit, co se po recyklaci může vyrábět z plastu, papíru, skla), nebo rozklad odpadu (k tomuto děti navedla Katčina prezentace). Stanovili jsme kritéria: zpracování námi vybraných oblastí, vhodná velikost a čitelnost písma, barevnost – upoutání pozornosti, pečlivé stříhání a nalepování, časový rozsah zpracování byl dvě vyučovací hodiny. Oblasti i kritéria jsme měli po celou dobu přehledně sepsány na flipu, aby na ně všichni žáci viděli. Pro další práci jsem zadala a zapsala na tabuli tyto pokyny: „*Utvořte dvě skupiny o stejném počtu žáků. Rozdělte si*

jednotlivé oblasti. Spolupracujte. Využijte všechny materiály, které jste si k projektu přinesly, můžete využít i počítače a tiskárnu. Čas pro splnění úkolu jsou dvě hodiny.“ Po skončení práce jsme hodnotili spolupráci ve skupinách a splnění jednotlivých kritérií.

Posledním úkolem dnešního dne byla krátká prezentace projektu a plakátu (Příloha č. 27) pro žáky prvního, druhého a třetího ročníku. Jedna skupina měla prezentovat naši činnost ve škole a druhá zítra na obecním úřadě. Výběr jsme dělali spravedlivě losem. Mluvčí skupiny měl za úkol představit náš projekt, důvod, proč jsme se rozhodli tématu věnovat, a kroky, které jsme k tomu podnikli. Oporou mu byla myšlenková mapa. Jednotlivé oblasti plakátu prezentovali žáci, kteří je zpracovávali. Plakát jsme vyvěsili ve vestibulu školy v blízkosti sběrných nádob na baterie a elektroodpad. Po skončení jsme ústně hodnotili přínos dnešních aktivit, připomněli si úkol na zítřek, stanovili plán posledního projektového dne. *Co zbývá udělat? Které podklady k tomu potřebujeme?*

5. den (středa 25.10.); čtyři vyučovací hodiny (M, ČJ, ČS, TV)

Vyhodnocení ankety a rozhovorů;

prezentace projektu na OÚ; vyvěšení plakátů;

hodnocení projektu

Sešli jsme se v kruhu na koberci, kam si děti přinesly vyplněné ankety. Nabádala jsem je k dobrovolnému sdílení zkušeností, zážitků, pocitů. *Kdo by se chtěl s námi podělit o své zážitky a zkušenosti se zadáváním ankety? Komu jste anketu dali? Proč? Využili jste anketu k rozhovoru nebo jste ji nechali vyplnit? Vrátily se vám ankety zpět? Jakým způsobem? Je něco, co byste příště udělali jinak? Proč? Jaký způsob zadávání se vám osvědčil, co byste doporučili ostatním? Překvapilo vás něco? K čemu nám anketa a rozhovor měly sloužit? Žáci se shodli na tom, že cílem bylo zjistit, zda lidé v obci odpad třídí a zda jej třídí správně. Nyní máme před sebou 37 vyplněných anket. Naším dalším cílem je vytvořit celkový přehled o tom, jak se v obci třídí. Máte nějaký návrh, jak postupovat? Přečtěte si první otázku. Co měla tato otázka zjistit? Pokuste se navrhnout řešení, jak přehledně zaznamenat, jaký odpad se v domácnostech třídí. Došli jsme k závěru, že si děti ponechají své ankety a na tabuli pod každý odpad zapíší počet lidí, kteří daný druh odpadu třídí. Na závěr vybereme několik žáků, kteří čísla sečtou. Kolik lidí odpovídalo na naše otázky? Kolik lidí třídí sklo? Jak tuto informaci můžeme graficky, přehledně znázornit? Objevily se návrhy: pomocí tabulky, vybarvených smajlíků, číselné osy, čtverečkové sítě. Vybrali jsme variantu číselné osy a*

dohodli se, že si nejprve všechny otázky společně vyhodnotíme, následně si každá skupina vezme část otázek, narýsuje číselné osy a na nich zpřehlední jednotlivé údaje (Příloha č. 25). Nejprve jsme si objasnili, jak taková číselná osa a záznam výsledku bude vypadat, aby byl závěrečný dojem jednotný. Žáci pracovali ve třech skupinách po čtyřech žácích. Někteří využili psaní v programu Word. Předem jsme stanovili kritéria: písmo – čitelné, dostatečně velké; pečlivé nalepování jednotlivých částí; barevné zvýraznění výsledku, časový rozsah zpracování jedna hodina. Na závěr jsme hodnotili snahu, spolupráci, naplnění kritérií. Na základě přehledu výsledků ankety jsme společně vyhodnotili úskalí a přednosti v oblasti třídění odpadu v naší obci.

Naše další cesta vedla na obecní úřad, kde jsme měli sjednanou schůzku s paní starostkou. Mluvčí druhé skupiny měl za úkol představit náš projekt, důvod, proč jsme se rozhodli tématu věnovat, a kroky, které jsme k tomu podnikli. Oporou mu byla myšlenková mapa. Jednotlivé části plakátu prezentovali žáci, kteří je zpracovávali. Plakát a přehled výsledků ankety jsme vyvěsili na chodbě obecního úřadu.

Hodnocení

Po návratu do školy jsem žáky požádala, aby si vybrali jednu z možností - pětilístek, myšlenkovou mapu nebo volné psaní a projekt touto formou shrnuli. Kdo měl zájem, mohl svoji práci sdílet v páru. Na závěr jsem položila dětem otázky: „*Co nového jste si díky projektu vyzkoušeli, uvědomili si, naučili se? Co tě na projektu bavilo?* “ Pochválila jsem žáky za aktivní přístup, spolupráci, ochotu zlepšit naše životní prostředí v obci.

2. fáze – zpětný pohled na jednání (projekt *Třídím, třídiš, třídíme*)

Zpětný pohled na naplňování zásadních principů projektové výuky

Díky tomu, že podnětem k tomuto projektu bylo mluvní cvičení žáka, které vyvolalo spontánní diskusi o černých skládkách a nevhodném třídění odpadu v obci, byl naplněn *princip aktuálnosti situace*. Žáci měli potřebu se s tímto reálným aktuálním problémem vyrovnat do hloubky (hledali příčiny a možná řešení, plánovali postup, prohloubili si vlastní vědomosti, sestavili a vyhodnotili anketu, vytvořili plakát) i do šířky (uklidili hřiště, mapovali sběrné nádoby v obci, shromáždili podpůrný materiál). Současně s tím byl naplněn také *princip potřeb a zájmů žáků*. Došlo k aktivnímu střetávání žáků se světem, s potřebou získat

nové poznatky, zkušenosti, s potřebou vlastní odpovědnosti (podpurný materiál, detektivní úkol, zadání ankety, realizace rozhovoru) a spoluodpovědnosti za práci (vyhodnocení ankety, úklid hřiště, tvorba a prezentace informačního plakátu). Tento projekt nabízel celistvé poznání problematiky třídění odpadu. Jednotlivé informace o správném třídění žáci využili při sestavení ankety, při skutečném třídění odpadu nalezeném na dětském hřišti. Došlo k propojení předmětů člověk a jeho svět, český jazyk, matematika a informatika a tím k naplnění *principu interdisciplinarity*. *Principu seberegulace při učení* bylo dosaženo jednak ve fázi plánování, kdy žáci pomocí myšlenkové mapy zformulovali jednotlivé cíle, postupné kroky a také výsledný produkt projektu. Dále při skupinové práci a při sestavování kritérií pro tvorbu informačního plakátu a grafického zpracování výsledků ankety. Projekt byl *orientován na produkt*, mířil k životu. Vyhodnocení ankety i plakát stvrzoval smysl učení, byl prezentován a vyvěšen ve škole i na obecním úřadě. Všechny činnosti vyžadovaly spolupráci, kolektivní úsilí věkově heterogenní skupiny (*princip skupinové realizace*). Do projektu se podařilo zapojit obyvatele obce (anketa), zaměstnance školy (rozhovor), rodiče (anketa, podpurný materiál) i prarodiče (prezentace). Tím se naplnil *princip společenské platnosti*. Díky aktuálnímu problému v obci a zájmu žáků se stal projekt můstkem mezi školou a životem vesnice.

Zpětný pohled na přínos projektu z hlediska sounáležitosti žáků s místem, kde školu navštěvují
Již samotný podnět a spontánní diskuse poukazovaly na zájem žáků o dění v obci. Ve fázi plánování se sounáležitost projevila tím, že žáci měli potřebu jít ostatním příkladem a navrhli uklidit dětské hřiště a jeho okolí. Chtěli zjistit a vyhodnotit příčiny nevhodného nakládání s odpadem a informovat občany o jeho správném třídění.

Zpětný pohled na přínos projektu s ohledem na rozvoj klíčové kompetence komunikativní

Cíle na kompetenční úrovni a jejich rozvíjení v projektu:

1. Žák v různých zdrojích, které má k dispozici, najde informace, které souvisejí s tématem, o němž s učitelem a spolužáky diskutují.

Žákovské materiály a odkazy k internetovým stránkám (literatura a informační zdroje k praktické části diplomové práce) posloužily k vyhledávání odpovědí na zvědavé otázky k tématu třídění odpadu a k vytvoření informačních plakátů na téma Jak třídit komunální odpad. Žákům byl nabídnut také informační text Domovní odpad, s nímž pracovali metodou skládankového učení. V textu vyhledávali odpovědi na zadané otázky, shrnovali, sdíleli v expertní i domovské skupině. Při zhlédnutí prezentace, kterou se svým dědečkem připravila

z vlastní iniciativy žákyně KŠ, došlo jedním z žáků k odhalení chyby, k níž děti hledaly důkazy a ověřovaly ji v dostupných zdrojích (internetové odkazy, pracovní sešity Třídíme odpad).

2. Žák dokáže v textu, promluvě či jiném záznamu najít ty myšlenky a ta místa, které jsou vzhledem k zadanému úkolu klíčové, stručně je shrne.

Žáci ve fázi plánování řešili společně otázku: „*Jak můžeme pomoci s tím, že lidé v naší obci netřídí odpad?*“ Formou skupinového brainstormingu hledali klíčové myšlenky, které jsme dál třídili a shrnuli do společné myšlenkové mapy. Ta posloužila jako plán základních kroků projektu. Tento cíl žáci plnili také díky skládankovému učení, když v expertních a poté domovských skupinách sdíleli klíčové myšlenky své části textu. Jako oporu k této, pro mé žáky, zatím náročné metodě jsem připravila ke každé části textu otázky, které napomohly k shrnutí klíčových myšlenek i k ověření správného pochopení textu. Shrnování klíčových myšlenek a informací dokladuje také anketa a informační plakát. Návodnými otázkami jsme společně nejprve vybrali klíčové oblasti, kterých se budou otázky v anketě a informace na plakátu týkat. K těmto oblastem žáci dál hledali a vybírali klíčové shrnující otázky pro anketu a shrnující informace k plakátu.

3. Žák používá správné termíny a výstižné výrazy, které souvisejí s daným tématem; vysvětlí ostatním termín, který použil, v případě, že mu neporozuměli.

Žáci prokázali, že slova recyklace, recyklační poplatek, černá skládka, sběrný dvůr či komunální odpad umí nejen vysvětlit, ale i vhodně používat. Důkazem je využití těchto termínů v anketě, na informačním plakátu, při prezentaci plakátu, v rozhovoru se zaměstnanci školy. Při metodě skládankového učení se seznamovali a následně svým spolužákům objasňovali pojmy: využitelný odpad, bioodpad, recyklace, nebezpečný odpad, objemný odpad, směsný odpad, odpad podléhající zpětnému odběru. Tyto pojmy dál využili při zpracování pracovního listu, plakátu i při reakci na otázky v prezentaci žákyně KŠ.

Žáci klíčovou kompetenci komunikativní rozvíjeli při sdílení, práci ve skupině, diskusi, rozhovoru. Učili se vyslechnout druhého, aniž by ho zbytečně přerušovali, snažili se udržovat s mluvčím oční kontakt. Při diskusi o příčinách vyhazování odpadu do nevhodného kontejneru, si vzájemně hlídali, aby se každý hlásil o slovo, a pokud někdo odbíhal od hlavního tématu, dokázali jej někteří usměrnit. Při zpracování plakátu přemýšleli o názorech spolužáků na estetické zpracování plakátu. Někteří si dokázali obhájit svůj názor a zformulovat argumenty,

např. proč je vhodné psát na plakát větším písmem, proč zvolit barevné obrázky k upoutání pozornosti.

Zpětný pohled na přínos projektu s ohledem na rozvoj klíčové kompetence k učení

Cíle na kompetenční úrovni a jejich rozvíjení v projektu:

1. Žák dokáže zformulovat, jaký význam má získaná informace pro běžný život, propojuje nově získané informace s předešlými zkušenostmi.

Otázky pod textem skládkového učení naváděly žáky k tomu, aby si uvědomovali význam získaných informací pro běžný život. Při formulaci anketních otázek si museli žáci jasně uvědomit, za jakým účelem otázku pokládají, jaký význam má pro běžný život. Nově získané informace a předešlé zkušenosti žáci využili nejen při zpracování ankety a plakátu, ale i při úklidu hřiště.

2. Žák si uvědomuje, že se lze učit různými způsoby, s pomocí učitele zkouší a vyhodnocuje, které způsoby mu vyhovují.

Aby si žáci uvědomili, že existují různé možnosti, jak se učit, využíváme rozmanité metody, které nejen zařazujeme, ale také společně reflektujeme. Jen tak si žáci mohou ujasnit, k čemu jim metoda slouží, zda jim osobně vyhovuje či nevyhovuje. V tomto projektu jsme využili několik metod RWCT - volné psaní, brainstorming společný i skupinový, myšlenkovou mapu, skládkové učení. Kooperativní metodou skládkového učení zatím žáci pracovali v tomto školním roce podruhé. Tuto metodu považovali žáci za přínosnou z hlediska spolupráce, předávání klíčových informací, možnosti sdílení v malých skupinách (tři nebo čtyři žáci), možnosti pohybu, naslouchání. Jako podporu jsem k jednotlivým textům přiřadila shrnující otázky a na závěr přidala pracovní list, který měl ověřit, jak žáci vědomosti dokáží aplikovat. V závěru jsem formou možnosti výběru vyzvala žáky k tomu, aby jednou z metod – pětílístek, myšlenková mapa, volné psaní, projekt shrnuli. Žáci využili všech možností, většina dětí volila pětílístek.

3. fáze – uvědomění si podstatných aspektů (projekt *Třídím, třídíš, třídíme*)

Uvědomování si podstatných aspektů z hlediska naplňování principů projektové výuky

V tomto projektu byly naplněny všechny principy projektové výuky. Přínos spatřuji v podchycení *aktuální situace*, aktuálního problému, který se stal podnětem projektu. Tento

princip byl propojen s *principem potřeb a zájmů žáků* a dohromady oba principy vedly k silné motivaci žáků během celé projektové výuky. Motivaci posilovala také *orientace na produkt*, který mířil k reálnému životu a stvrzoval smysluplnost učení. Další klad spatřuji v naplnění *principu společenské platnosti*. Díky tomu, že se do projektu podařilo zapojit rodiče, občany, zaměstnance školy i mladší spolužáky, stal se spojovacím můstkem mezi školou a životem v obci.

Uvědomování si podstatných aspektů z hlediska sounáležitosti žáků s místem, kde školu navštěvují

Tento projekt napomáhal utváření sounáležitosti žáků s obcí, rodinou i školou. Téma vycházející z aktuální situace v obci umožnilo žákům na problematiku reagovat v rámci jejich možností a schopností. Už samotný název projektu „Třídím, třídíš, třídíme“ naznačuje snahu o začlenění žáka, třídy, školy, rodiny, občanů do problematiky nakládání s odpady v obci. Sounáležitost byla upevňována prostřednictvím rozhovoru, ankety, tvorby a prezentace informačních plakátů.

Uvědomování si podstatných aspektů s ohledem na rozvoj klíčové kompetence komunikativní a klíčovou kompetenci k učení

Žákům bylo umožněno v rámci projektu rozvíjet klíčovou kompetenci komunikativní i klíčovou kompetenci k učení. Napomohly k tomu metody RWCT, propojení učiva s reálnými životními situacemi, kooperace a nadpředmětový přístup.

4. fáze – vytvoření alternativních postupů jednání (projekt *Třídím, třídíš, třídíme*)

Alternativní postupy s ohledem na naplňování zásadních principů projektové výuky

Za důležitý aspekt každé výuky považuji vzbuzení a udržení zájmu žáků. Vzhledem k tomu, že silnou motivací pro žáky se stala v tomto projektu aktuální situace a z ní vycházející potřeby, zájmy žáků a orientace na produkt, bude mým záměrem opět podchytit takovou aktuální situaci nebo problém, který by podpořil princip potřeb a zájmů žáků a zároveň umožnil orientaci na produkt. Produkt smysluplný, propojující život školy a obce nebo rodiny.

Alternativní postupy s ohledem na sounáležitost žáků s místem, kde školu navštěvují

Uvědomuji si, že se žáci, při možnosti volby anketa – rozhovor, vyhnuli přímé komunikaci a zadali k vyplnění anketu. Anketa je z hlediska komunikace žáka bezpečnější, nevyžaduje ze strany tazatele přímé kladení otázek ani jejich zaznamenávání. Z analýzy tohoto projektu dále vyplývá, že sounáležitost žáků s místem, kde školu navštěvují lze utvářet na základě vhodného konečného produktu. V dalším projektu bych se proto ráda zaměřila na budování sounáležitosti žáků prostřednictvím smysluplného konečného produktu a přímé komunikace s rodinou, případně s občany.

Za tímto účelem bych mohla v následujícím projektu vyzkoušet některou z těchto alternativ: rozhovor, diskusi nebo dopis. Díky rozhovoru jsou žáci v přímém kontaktu s dotazovanou osobou, jsou nuceni vysvětlit důvod rozhovoru, klást otázky, vyslechnout druhého, aniž by jej zbytečně přerušovali, udržovat oční kontakt i pozornost, zapamatovat si obsah slyšeného nebo si dělat poznámky. Uvědomuji si, že řada žáků má problém oslovit dospělou osobu, nechala bych proto na dětech, koho ke svému rozhovoru vyzvou. Při způsobu komunikace tváří v tvář se žáci učí dovednosti rozlišovat a přizpůsobovat svoji mluvu podle toho, zda hovoří se svým vrstevníkem nebo s dospělým, se známým nebo méně známým člověkem.

Diskuse je pro žáky primárního stupně náročnou metodou, která vede ke kritickému myšlení. Důležité je kvalitní téma. Obtížné je pro žáky nahlížet na téma z různých stran, neodklánět se od tématu, pohotově reagovat. Žáci by měli dodržovat předem dané podmínky diskuse. Učí se spolu navzájem hovořit, naslouchat si, neskákat si do řeči, respektovat názory ostatních, vyjádřit svůj názor, argumentovat, neodklánět se od tématu, klást si otázky, udržovat oční kontakt. Volila bych diskusi se zajímavou osobností z našeho regionu, kterou bychom mohli pozvat do školy nebo navštívit. Například diskusi s paní starostkou, kterou žáci znají a mají zkušenost s prezentací svého projektu na obecním úřadě. Žáci by si předem zvolili téma diskuse a připravili vhodné otázky.

Při psaní dopisu žák uplatní své znalosti a dovednosti z jazykové výchovy, napíše samostatně text s aktuálním obsahem na určité téma, vyjádří svůj postoj ke sdělovanému obsahu, formuluje otázky, dodržuje úhlednost a čitelnost písemného projevu, formální úpravu textu (datum, místo sepsání, oslovení, samotné sdělení, podpis), naučí se psát adresu a dopis odeslat. Na rozdíl od rozhovoru a diskuse může žák reagovat s časovým odstupem, rozvahou, má hmatatelný důkaz o vzájemné komunikaci mezi odesílatelem a adresátem.

Alternativní postupy s ohledem na rozvoj klíčové kompetence komunikativní

S ohledem na potřeby třídy se zaměřím především v písemném i ústním projevu na srozumitelnost a logiku ve vyjadřování, naslouchání, navazování a udržování kontaktu při komunikaci. Využiji k tomu párové sdílení, sdílení s celou třídou, skupinovou práci. Dále vyberu jednu z alternativ: rozhovor, diskusi nebo dopis.

Vybírám rozhovor žáků s blízkými osobami (rodiči, prarodiči nebo známými). Myslím si, že žáci snadněji naváží komunikaci na dané téma, bez ostychu a v bezpečném prostředí se budou schopni lépe soustředit na kladení otázek a následné shrnutí obsahu rozhovoru.

Alternativní postupy s ohledem na rozvoj klíčové kompetence k učení

Klíčovou kompetenci k učení budeme rozvíjet prostřednictvím vhodných metod a způsobů učení s propojováním a využitím vědomostí.

5. fáze – vyzkoušení (projekt Bohatství je zároveň 1. fází)

Mým cílem je podchytit aktuální situaci, která vzbudí zájem žáků, umožní orientaci na produkt propojujícího život školy a rodiny a dále motivovat žáky k rozhovoru s blízkými osobami.

6.2 Bohatství

Anotace

Projektu předcházela tematický den, který měl žáky dovést k velké myšlence: „Bohatství znamená pro každého něco jiného. Každý z nás je svým způsobem bohatý. Záleží jen na nás, jak se svým bohatstvím budeme zacházet. Pokud se o své bohatství podělíme, učiníme šťastnými nejen sami sebe, ale i toho, kdo je s námi sdílí. Budeme ještě bohatší.“ Oporou mi byla prezentace, díky které jsme sdíleli obrázky, názory, poznali mnoho zajímavých osobností, zamýšleli se nad lidskými hodnotami. Došli jsme k závěru, že i mezi našimi nejbližšími a známými jsou lidé, kteří jsou bohatí díky své vůli, zdraví, ochotě pomáhat. Děti téma zaujalo, považovali ho za přínosné. V knihovničce máme knihy s významnými osobnostmi českého malířství, českých dějin, české hudby. Jeden z žáků navrhl, že by bylo zajímavé vytvořit knihu o lidech, kteří se o své bohatství dokáží podělit s ostatními. A tak z

našeho tematického dne vznikl projekt, jehož konečným produktem se stala kniha. Pomocí brainstormingu jsme nejprve hledali důvody k tomu, proč by kniha měla vzniknout. Naplánovali jsme její vizuální podobu, obsah i nejzazší dobu, do kdy vznikne. Žáci měli za úkol přemýšlet, poradit se, hledat především kolem sebe zajímavou osobnost, která se o své bohatství podělila a učinila tak šťastnými lidi kolem sebe. Vyzvala jsem děti k tomu, aby požádaly o rozhovor své rodiče, prarodiče, známé. Získané informace a fotografie se staly podpůrným materiálem knihy, kterou žáci spontánně pojmenovali „Můj hrdina“. Jednotlivé osobnosti jsme postupně sdíleli v ranním kruhu. Ofocené listy knihy jsme prezentovali na nástěnce ve vestibulu školy.

Klíčová slova: bohatství, bohatý, chudý, sdílení, velká myšlenka, hrdina, charitativní činnost, vůle, lidské hodnoty

Typ projektu: spontánní, krátkodobý

Ročník: 4. a 5.

Počet žáků: 13

Doba trvání projektu: tři dny

Konkretizace cílů a rozvoj klíčových kompetencí žáků

Český jazyk

- žák zná a uplatní základní zásady dialogu
- žák reprodukuje přiměřeně složité sdělení, vybírá ze sdělení podstatná fakta, sestaví jednoduché sdělení na základě předem stanovených kritérií

Informatika

- žák dokáže na webu vyhledat stránku o daném tématu
- žák dokáže z webové stránky uložit obrázek a vložit jej do textu
- žák napíše krátký text s dodržением typografických pravidel, text formátuje a ukládá

Klíčové kompetence

1. Kompetence komunikativní

- žák při párovém sdílení a sdílení s celou třídou naslouchá promluvám druhých, reaguje na ně, vyslovuje a obhájí svůj názor
- žák při rozhovoru, který sám vede s blízkou osobou, naslouchá promluvám této osoby, reaguje na ně, vyslovuje a obhájí svůj názor; důležité informace vycházející z rozhovoru si žák zapamatuje a zaznamená

2. Kompetence sociální a personální

- žák účinně spolupracuje v páru i ve skupině

3. Kompetence občanská

- žák respektuje přesvědčení druhých lidí, všímá si jejich vnitřních hodnot, váží si jich

4. Kompetence k učení

- žák třídí informace, na základě jejich pochopení a propojení je efektivně využívá při učení, tvůrčích činnostech a v praktickém životě

5. Kompetence k řešení problémů

- žák volí při brainstormingu a sestavování myšlenkové mapy vhodné způsoby řešení problémů, kriticky myslí, je schopen své rozhodnutí uvážlivě obhájit

Naplňovaná průřezová témata

Osobnostní a sociální výchova

- žák se seznamuje s dalšími lidskými hodnotami a postoji, při řešení problémů využívá svých dovedností rozhodovat, vytváření si pozitivní představy o sobě samém, podporuje svoji sebedůvěru a samostatný rozvoj

Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

- žák se zajímá o dění v Evropě a ve světě

Metody a formy práce:

diskuse, volné psaní, párové sdílení, sdílení se třídou, vyprávění, pětilístek

Scénář projektu

1. den (4.12.); 6 vyučovacích hodin rozdělených do tří bloků

Podnět

Tematická výuka (sdílení, volné psaní, výběr úkolů s ohledem na Gardnerovu mnohačetnou inteligenci, prezentace úkolů ve třídě, pětilístek)

Tomuto projektu předcházela tematická hodina Bohatství. Inspirací mi byl rozhovor dvou žáků, který jsem zaslechla o přestávce. „*Ten se má. Jeho rodiče jsou bohatý, koupí mu vždycky úplně všechno, co chce! To mně se nikdy nestane.*“ Rozhodla jsem se, že se prostřednictvím tematického dne pokusím dovést své žáky k velké myšlence: „Bohatství znamená pro každého něco jiného. Každý z nás je svým způsobem bohatý. Záleží jen na nás, jak se svým bohatstvím budeme zacházet. Pokud se o své bohatství podělíme, učiníme šťastnými nejen

sami sebe, ale i toho, kdo je s námi sdílí. Budeme ještě bohatší.“ Oporou mi byla prezentace (Příloha č. 32).

Pro evokační fázi jsem využila dětem známou pohádku O pyšné noční košilce od Josefa Čapka (Příloha č. 37, snímek 2). *Jistě znáte pohádku O pyšné noční košilce, kterou vyprávěla kočička poraněnému pejskovi. Prohlédněte si obrázky od pana Čapka a zamyslete se, co je na nich zvláštního. Žáci přišli na to, že jsou obrázky pomíchané. Co musíme udělat, aby se nám pohádka dobře vyprávěla? Porad'te se se svým kamarádem ve dvojici. Zaznamenejte na papír své řešení.* Společně jsme poté v kruhu na koberci převyprávěli pohádku tak, aby se každý ve vyprávění vystřídal a zároveň nikdo nevyprávěl dvakrát. Následovalo sdílení ve dvojici, poté s celou třídou. *Jaké vlastnosti měla chudá košilka? Jaké vlastnosti měla bohatá noční košilka? Zamysli se, když je někdo bohatý, znamená to, že musí být zároveň pyšný a namyšlený?* Metodou volného psaní žáci psali: „Co se ti vybaví, když se o někom řekne, že je bohatý.“ Následovalo sdílení. Na čtvrtém snímku prezentace zhlédli žáci fotografie princezny Diany a prince Harryho. *Poznáte osoby na fotografiích? Už jste o nich někdy slyšeli?* Společně jsme sdíleli a vysvětlili si pojmy charitativní činnost, nášlapné miny a jejich nebezpečí. V mapě světa jsme vyhledali místa, která se k fotografiím vztahovala (Velká Británie, Afrika, Nepál) a porovnali, jak daleko jsou od České republiky. *Proč se bohatá princezna věnovala charitativní činnosti? Zamysli se, jaké důvody vedou prince Harryho pokračovat v této záslužné činnosti? Souhlasíš s nimi? Argumentuj proč.* Nejprve jsme sdíleli v páru a to tak, že jsem žáky vyzvala k tomu, aby se vystříдали a vybrali si ke sdílení tentokrát jiného spolužáka. Následovalo dobrovolné sdílení s celou třídou. Abych žákům přiblížila také české osobnosti, zadala jsem jim hádanku: „Znáš postavu z naší historie, která místo, aby žila jen v přepychu a bohatství, a starala se o chudé a postižené lidi?“ Náповědou byla klíčová slova středověk, Přemyslovna, dcera Přemysla Otakara I., klášter se špitálem. Žáci správně odhalili Anežku Českou a sdělovali další informace, které o této osobnosti věděli. Rozdělili jsme se do skupin. Pomocí pracovního listu žáci shrnuli životní příběh Anežky České přiřazováním charakteristických obrázků do textu (snímek č. 5). Nyní jsem položila žákům otázku: „Je bohatý pouze ten člověk, který má hodně peněz? Co může být jeho bohatstvím?“ Poskytla jsem prostor k zamyšlení a ptala se dál: „Zamysli se, co symbolizují tyto obrázky? Co mají společného? Jaké bohatství zde spatřujete? Spolupracujte ve dvojici, své názory si запиšte.“ Před žáky se objevil obrázek rodiny (lásky, pomoci), kamarádů (přátelství), vědce (vzdělání, které dopomůže k nějakému objevu prospěšnému lidstvu), přírody (relaxace, náš prostor pro život), lékaře (zdraví), (snímek č. 6). Nastalo společné sdílení ve třídě. Formou vyprávění

jsem seznámila děti s osobností vědce Karla Kolomazníka na obrázku (Příloha č. 33). Pokračovali jsme dalším snímkem. *Prohlédni si dvojici obrázků. Přemýšlej, kdo je více bohatý? Co je jeho bohatství? Vyber si, kam bys chtěl patřit. Argumentuj proč* (snímek č. 7). Společně jsme sdíleli nejprve v páru, poté se třídou.

Druhý blok aktivit jsme začali obrázkem, na němž se nacházely sandály vyrobené z pneumatiky (snímek č. 8). *Pozná někdo z vás, co se nachází na obrázku? Pokuste se předvídat, jaký příběh by se mohl vázat k tomuto obrázku.* Rozdala jsem žákům do dvojic texty (Příloha č. 34) a vyzvala je k tichému čtení. Poté jsme společně sdíleli. *Přemýšlej, jaké podmínky měla Maria pro svůj závod? Jak je možné, že zvítězila? Co bylo bohatstvím této ženy? Pomocí návodných otázek žáci došli k tomu, že bohatstvím této ženy byla její vůle zvítězit. Dokázali jsme si, že když někdo něco hodně chce, jde za svým cílem, dokáže to i za nepříznivých podmínek. Nyní si mohli žáci vybrat způsob, jakým přehledně zaznamenají informace o této osobnosti. Jaké informace jsou podle vás klíčové?* Žáci pracovali opět ve dvojicích, volili myšlenkovou mapu nebo výpisky. Metodou volného psaní jsme pokračovali na dalším snímku. *Máš nějaký svůj sen, který by sis přál uskutečnit? Co pro to bude potřeba udělat? Jaké své bohatství k tomu využiješ?* Následovalo párové sdílení a po něm dobrovolné sdílení se třídou. Na desátém snímku prezentace se žáci seznámili s Martinou Sáblikovou. *Poznáte osobu na fotografii? Už jste o ní někdy slyšeli?* Nejprve jsem dala prostor žákům a poté jsem jim vyprávěla o dětství této sportovkyně (Příloha č. 35). *Co je jejím bohatstvím?* Jedenáctý snímek vedl žáky k zamyšlení nad jejich osobním bohatstvím. Z nabídky si nyní každý žák vybíral úkol, který měl splnit. Úkoly byly zaměřeny na různé druhy inteligence (prostorová, verbální, tělesně-kinestetická, intrapersonální). Následovala žakovská prezentace jednotlivých úkolů (Příloha č. 36).

Třetí blok pokračoval v kruhu na koberci. *Můžeme se o své bohatství i dělit? Která z osobností, o nichž jsme hovořili, se o své bohatství dělila? Jakým způsobem? Zamyslete se nad obrázky* (snímek č. 12). *Jaké bohatství znázorňují? Je bohatství těchto lidí prospěšné i ostatním? Jak?* Žáci sdíleli tyto obrázky v páru. Potom dobrovolně se třídou. *Přijdete ještě na jiné formy bohatství?* Tuto otázku jsme sdíleli společně. Následně jsem žáky vyzvala k volnému psaní: „*Dokázal by ses o některé své bohatství podělit? Proč bys to udělal? Jak? Už jsi někdy něco podobného zažil? Jaký jsi z toho měl pocit?*“ Následovalo dobrovolné sdílení v páru a možnost sdílet s celou třídou. Nyní jsem žákům do skupin rozdala obálku s rozstříhaným dopisem (snímek č. 15). Jejich úkolem bylo dopis společně složit, nalepit,

přečíst a zamyslet se nad jeho obsahem. Své názory sdíleli nejprve ve skupině a poté dobrovolně s celou třídou. Mým cílem bylo, aby žáci v tomto okamžiku došli k velké nosné myšlence celé tematické výuky. „Bohatství znamená pro každého něco jiného. Každý z nás je svým způsobem bohatý. Záleží jen na nás, jak se svým bohatstvím budeme zacházet. Pokud se o své bohatství podělíme, učiníme šťastnými nejen sami sebe, ale i toho, kdo je s námi sdílí. Budeme ještě bohatší.“ Poté jsme reflektovali pomocí pětílístku. Kdo měl zájem, mohl svůj pětílístek sdílet. Děti téma zaujalo, považovaly ho za přínosné. Došli k závěru, že i mezi jejich nejbližšími a známými jsou lidé, kteří jsou bohatí díky své vůli, zdraví a ochotě pomáhat.

2. den (5. 12.); 1 hodina (ČJ)

Podnět

Sdílení; brainstorming

Druhý den se žáci k tématu několikrát vraceli. Vyprávěli například o kamarádce, která si nechala ostříhat dlouhé vlasy, aby je mohla poslat na výrobu paruky, kterou dostanou děti po léčbě chemoterapií. Jedna žákyně se svěřila, že s maminkou vyrábí panenky, které posílají dětem do FN Motol v Praze.

Při hodině vlastivědy jsme vyhledávali informace o T. G. Masarykovi, žák MP vyhledával v knize Osobnosti českých dějin a navrhoval, že by bylo zajímavé vytvořit knihu o lidech, kteří se o své bohatství dokáží podělit s ostatními. Na konci hodiny jsem žáka vyzvala, aby svůj nápad přednesl třídě. Zapsala jsem na flip otázku a vyzvala děti ke společnému brainstormingu: „*Proč by měla vzniknout kniha o lidech, kteří se o své bohatství dokáží podělit s ostatními?*“ (Příloha č. 37). A tak z našeho tematického dne začal vznikat projekt, jehož konečným produktem se měla stát kniha.

Plánování

Brainstorming; plán řešení (myšlenková mapa)

Pomocí brainstormingu jsme přemýšleli o vizuální podobě knihy, jejím obsahu a časovém harmonogramu projektu. *Pokuste se tvořit takové otázky, které pomohou k tomu, abyste se shodli na společné podobě knihy.* Na podobě vizuální: *Jaká bude velikost knihy? Jak knihu svážeme? Použijeme pouze text nebo i fotografie nebo i obrázky? Budete knihu ilustrovat*

nebo využijeme pouze vkládání obrázků z internetu? Na podobě obsahové: Jaké informace a proč o osobnosti budeme zjišťovat? Jakým způsobem zpřehledníme osobnosti v knize? Jaký název knize dáme? Nápady jsme dál třídili. Vše jsme graficky zpřehlednili pomocí myšlenkové mapy (Příloha č. 38). Společně se žáci dohodli, že do týdne o své osobnosti shromáždí informace, fotografie a přinesou je do školy jako podpůrný materiál ke své stránce v knize. Vyzvala jsem děti k tomu, aby požádaly o podporu a rozhovor své rodiče, prarodiče nebo známé. Cílem bylo sdílet náš projektový záměr, vysvětlit důvody projektu, podobu konečného produktu, hledat vhodnou osobnost a o ní získat informace formou rozhovoru nebo vyhledáváním v literatuře či na webu. Z reakcí žáků jsem poznala, že výběr osobnosti bude pro některé z nich obtížný, proto jsem se pomocí otázek snažila dovést žáky k hlubšímu zamyšlení. *Zamyslete se. Dnes jste vyprávěli o řadě lidí, které osobně znáte a kteří se dokáží o své bohatství podělit s ostatními. Jaký jste při tom měli pocit? Co vás napadalo? V tematické výuce jsme zmínili osobnosti, které jsou známé i lidem na celém světě. Přemýšlejte, o kom budete psát vy a proč. Sdílejte v páru. Pokuste se argumentovat proč psát o lidech, které osobně znáte. Pokuste se argumentovat, proč psát o lidech, kteří jsou světově známí.*

3. den (11. 12.); 2 hodiny (INF, ČJ)

Realizace

Sdílení; výroba knihy

Na začátku hodiny jsme se sešli v kruhu na koberci. Žáci si přinesli svůj podpůrný materiál. *S kým jste se radili, s kým jste vedli rozhovor? Proč? Jakým způsobem jste získali podpůrný materiál (informace, fotografie, obrázky)? Narazili jste na nějaké obtíže? Na jaké? Jak jste je řešili? Pokud máte zájem, můžete nyní v páru sdílet informace o vaší osobnosti. Proč jste si vybrali právě tuto osobnost?* V další části hodiny jsme vytvořili skupiny po čtyřech žácích. Úkolem byla vzájemná pomoc s přepisem informací v programu Word, vkládáním obrázků a fotografií. Většina dětí je schopna pracovat samostatně díky kroužku Informatika, který řada žáků od prvního ročníku navštěvuje. Stanovili jsme si kritéria pro práci: informace o osobnosti sepíší na 1 stránku A4, stránka musí obsahovat povinné informace o osobnosti uvedené v myšlenkové mapě. Pokud si nevím s něčím rady požádám o pomoc v tomto pořadí: žáka vedle sebe - svoji skupinu - paní učitelku. Naučili jsme se fotografie a výstřižky z novin mobilem vyfotografovat, poslat přes školní email do počítače a uložit v programu Word. Postupně vznikla kniha, kterou žáci spontánně pojmenovali „Můj hrdina“ (Příloha č. 39).

Hodnocení

Jak se vám ve skupině spolupracovalo? Setkali jste se s nějakými obtížemi? Jak jste je řešili? Zhodnoťte pomocí kritérií svoji práci.

Jednotlivé osobnosti jsme postupně každé ráno sdíleli v komunitním kruhu. Každý prezentoval svoji osobnost a odpovídal na případné otázky spolužáků. Ofocené listy knihy jsme prezentovali na nástěnce ve vestibulu školy. Žáci se rozhodli, že do této knihy budeme podle potřeby vkládat další osobnosti a její obsah se tak bude stále rozšiřovat.

2. fáze – zpětný pohled na jednání (projekt Bohatství)

Zpětný pohled na naplňování zásadních principů projektové výuky

Tomuto projektu předcházela jednodenní obsáhlá tematická výuka, ke které se žáci druhý den sami vrátili a měli potřebu sdílet další informace, které si uvědomili. Podnětem k projektu byl spontánní nápad žáka. Přišlo mu zajímavé, abychom vytvořili knihu o lidech, kteří se dokáží o své bohatství podělit s ostatními. Využila jsem této *aktuální situace, zájmu a potřeb žáka* a vyzvala třídu ke společnému brainstormingu. Žáci se díky němu shodli na konečném produktu (*orientace na produkt*), který byl smysluplný a vyžadoval kolektivní úsilí (*princip skupinové realizace*). Pomocí otázek z brainstormingu jsme společně naplánovali jednotlivé kroky projektové výuky a přehledně je sestavili v myšlenkové mapě, která napomohla *seberegulaci při učení* (časový harmonogram, podoba a obsah knihy). Díky tomu, že žáci shromáždili podpůrný materiál formou rozhovoru s rodiči, prarodiči nebo známými, se stal projekt jedním z můstků mezi školou, obcí a rodinou. Také konečný výběr osobností, o nichž žáci psali, podpořil *princip společenské platnosti*. Především tematická výuka, ale také samotný projekt, naplňoval *princip interdisciplinarity*. Žákům bylo umožněno celistvé poznání, byla překonána izolace předmětů český jazyka a informatika.

Zpětný pohled na přínos tohoto projektu z hlediska sounáležitosti žáků s místem, kde školu navštěvují

Již tematická výuka vyvolala v žácích potřebu zamýšlet se nad lidmi ve svém okolí. Rozhovor s rodiči, prarodiči nebo známými ve většině případů nasměroval žáky k výběru osobnosti, kterou žáci dobře znají a žije v obci nebo jejím okolí.

Zpětný pohled na přínos projektu s ohledem na rozvoj klíčové kompetence komunikativní

Cíle na kompetenční úrovni a jejich rozvíjení v projektu:

1. Žák při párovém sdílení a sdílení s celou třídou naslouchá promluvám druhých, reaguje na ně, vyslovuje a obhazuje svůj názor.

Již tematická výuka umožňovala žákům časté sdílení v páru a dobrovolné sdílení s celou třídou. Téma žáky natolik oslovilo, že měli potřebu sdílet své myšlenky a vyjadřovat osobní postoje i druhý den v ranním kruhu. Při této příležitosti naslouchali promluvám spolužáků a dostali příležitost na ně reagovat. Pomocí brainstormingu žáci hledali odpověď na otázku: „Proč by měla vzniknout kniha o lidech, kteří se o své bohatství dokáží podělit s ostatními?“ Při této metodě žáci vyslovovali a obhazovali své názory, naslouchali si. Také společné hledání vizuální a obsahové podoby knihy, skupinová práce a sdílení informací o jednotlivých osobnostech v ranních kruzích vedlo děti ke sdílení, naslouchání, vyslovení a obhajobě vlastních názorů.

2. Žák při rozhovoru, který sám vede s blízkou osobou, naslouchá promluvám této osoby, reaguje na ně, vyslovuje a obhazuje svůj názor. Důležité informace vycházející z rozhovoru si zapamatuje a zaznamená je.

Všichni žáci nejprve sdíleli s blízkými lidmi, nejčastěji s rodiči a prarodiči, náš projektový záměr. Vysvětlili důvody našeho projektu a podobu konečného produktu. Vedli rozhovor, který směřoval k výběru vhodné osobnosti. Naslouchali promluvám většinou rodičů nebo prarodičů, reagovali na ně, vyslovovali a obhazovali své názory, kladli otázky. Na základě stanovených bodů v myšlenkové mapě se poté snažili získat takové informace a podklady, aby byli schopni vytvořit svoji stránku v knize. Někteří vyhledávali informace o své osobnosti na webových stránkách. Je potěšující, že většinou volili rozhovor s rodiči nebo prarodiči a vybrali si za svoji osobnost člověka jim blízkého. Důležité informace, které vycházely z rozhovoru, si zapamatovali a následně zaznamenali, aby jich využili jako podpůrného materiálu k sestavení vlastní stránky v knize.

Zpětný pohled na přínos projektu s ohledem na rozvoj klíčové kompetence k učení

Cíl na kompetenční úrovni a jeho rozvíjení v projektu:

Žák třídí informace, na základě jejich pochopení a propojení je efektivně využívá při učení, tvůrčích činnostech a v praktickém životě.

Informace, které žáci získali prostřednictvím tematické výuky, si utřídili, propojili a druhý den jich dál využili ke sdílení svých myšlenek a postojů v ranním kruhu. Prostřednictvím brainstormingu došlo k utřídění názorů a pochopení, proč by měli žáci vytvořit konečný

produkt. Třídění nápadů, efektivní propojení učení a praktického života stvrzuje myšlenková mapa, která se stala plánem tohoto projektu.

3. fáze – uvědomění si podstatných aspektů (projekt Bohatství)

Uvědomování si podstatných aspektů z hlediska naplňování principů projektové výuky

V tomto projektu byly naplněny všechny principy projektové výuky. Slabinu spatřuji v principu interdisciplinarity. Tematická výuka, která projektu předcházela a byla do jisté míry jedním z podnětů projektu, umožnila celistvé poznání, protože propojila předměty člověk a jeho svět, český jazyk a literatura, výtvarná výchova, tělesná výchova, člověk a svět práce, informatika. Samotný projekt umožnil pouze překonání izolace předmětu český jazyk a literatura a předmětu informatika.

Mým cílem bylo podchytit takovou *aktuální situaci*, která vzbudí zájem žáků a umožní orientaci na produkt propojující život školy a rodiny. Tyto cíle byly splněny. Aktuální situace byla podchycena, když žák MP vyslovil před třídou svůj návrh na realizaci knihy a děti byly vyzvány ke společnému brainstormingu, který vedl k hledání důvodů, proč by kniha měla vzniknout. Zájem žáků o realizaci tohoto konečného produktu vedl k plánování vizuální a obsahové části knihy, k rozvržení časového harmonogramu. Díky tomu, že žáci vedli rozhovor se svými rodiči a prarodiči, který směřoval k objasnění projektového záměru, k výběru vhodné osobnosti, o níž žáci budou psát, k získávání informací a podkladů, byl propojen život školy a rodiny.

Uvědomování si podstatných aspektů z hlediska sounáležitosti žáků s místem, kde školu navštěvují

Rozhovor s rodiči, prarodiči nebo známými vedl k hledání osobností, které se o své bohatství dokáží podělit s ostatními. Byl většinou zaměřen na osoby, které žáci znají a žijí v obci nebo jejím okolí. Myslím si, že k tomu pomohly i otázky vedoucí k zamyšlení a argumentaci ve fázi plánování projektu. Osm žáků psalo o svých rodičích, příbuzných nebo známých. Pět žáků si vybralo světově známé osobnosti, které se věnují většinou charitativní činnosti. Žáci se zamýšleli a všímali si vnitřních hodnot těchto lidí. Přestože si někteří nevybrali osobnost z místa, kde školu navštěvují, došlo díky prezentování jednotlivých osobností v ranních

kruzích k uvědomění, že i mezi námi žijí lidé, kterých si za jejich činy máme vážit. Na ukázkou uvádím některé výroky žáků:

Pomáhá tím (úklidu obecních prostor, sekání trávy, ...) všem lidem v naší vesnici, zaslouží si, aby byl v knize, aby se nezapomnělo, že dělá dobré skutky (pracovník OÚ).

Zachránil pana KD z Halže, znám ho. Jsem pyšný, že to taťka dokázal.

Pomáhá postiženým dětem, vymýšlí pro ně zábavu, učí je. Teta říká, že by to každý nedokázal. Moje mamka to dělá ráda, baví ji to.

Obdaroval svou krví hodně nemocných nebo zraněných lidí a ti pak mohli žít. Bez něj by nežili. Zachránil jim tak život.

Jsem přesvědčena o tom, že si děti díky tomuto projektu budou více všímat vnitřních hodnot lidí kolem sebe a upevní to jejich sounáležitost s místem, kde žijí.

Uvědomování si podstatných aspektů s ohledem na rozvoj klíčové kompetence komunikativní a klíčové kompetence k učení

Žákům bylo umožněno rozvíjet v tomto projektu klíčovou kompetenci komunikativní díky párovému sdílení, sdílení se třídou, skupinové práci a rozhovoru s blízkými lidmi. Žáci v bezpečném prostředí rodiny nejprve vedli rozhovor o projektu a hledali vhodnou osobnost, o které by mohli psát. Většina dětí poté využila rozhovor s rodiči, prarodiči nebo známými a snažila se jeho prostřednictvím získat a zaznamenat povinné údaje, na kterých se třída dohodla. Práce však působí stroze a jednotvárně. Uvědomuji si, že by žákům pomohlo, kdyby si k rozhovoru připravili předem vhodné otázky, které by umožnily, aby práce byly více autentické. Klíčovou kompetenci k učení žákům pomohla rozvíjet metoda brainstormingu, myšlenková mapa, ale i rozhovor a práce s informacemi na webu. Došlo k pochopení, propojení a třídění získaných informací, efektivnímu využití vědomostí a dovedností práce s počítačem (žák dokáže na webu vyhledat stránku o daném tématu, dokáže z webové stránky uložit obrázek a vložit jej do textu, napíše krátký text s dodržáním typografických pravidel, text formátuje a ukládá) a jejich praktickému využití při tvorbě knihy.

4. fáze – vytvoření alternativních postupů jednání (projekt Bohatství)

Alternativní postupy s ohledem na naplňování zásadních principů projektové výuky

Slabinu jsem shledala v naplňování principu interdisciplinarity, proto se pokusím, aby další projekt poskytl žákům celistvé poznání a překonal izolaci nejméně tří předmětů. Považuji za nutné realizovat projektovou výuku v několika blocích nebo dnech. Zajistím tím dostatek času

k tomu, aby žáci mohli o svých záměrech směřujících ke konečnému produktu více přemýšlet, realizovat je a reflektovat. Dále navrhuji dvě alternativy, které spočívají ve volbě typu projektu. První alternativa spočívá v podchycení takové aktuální situace nebo problému, který by vycházel z přirozených potřeb a zájmu žáků a umožnil by realizaci spontánního žákovského projektu. Následně bych se ve fázi plánování snažila citlivě dovést žáky pomocí otevřených otázek k hlubšímu celistvému přemýšlení nad problémem a konečným produktem. Druhá alternativa spočívá v zařazení projektu uměle vytvořeného učitelem. Snažila bych se, aby podnět a konečný produkt žáky dostatečně motivoval, umožnil získat nové zkušenosti a poznatky, vytvářel dostatek prostoru pro spoluodpovědnost.

Osobně se více ztotožňuji s projekty, které vychází z aktuální situace nebo problému. Z tohoto důvodu si vybírám pro další projektovou výuku první alternativu, kterou budu realizovat ve třech dnech. Tato alternativa spočívá v podchycení takové aktuální situace nebo problému, který by vycházel z přirozených potřeb a zájmu žáků a umožnil by realizaci spontánního žákovského projektu. Následně bych se ve fázi plánování snažila citlivě dovést žáky pomocí otevřených otázek k hlubšímu celistvému přemýšlení nad problémem a konečným produktem. Myslím si, že takový projekt žáky vnitřně motivuje, ale také umožňuje větší prostor pro plánování, spoluodpovědnost, samostatnost, tvořivost a aktivitu. Mezi fázemi plánování a realizace ponechám žákům časový odstup několika dnů, abych jim umožnila nashromáždit k projektu podpůrný materiál. Pokusím se ve fázi plánování citlivě dovést žáky pomocí otevřených otázek k hlubšímu celistvému přemýšlení nad problémem a konečným produktem a tím vytvořit podmínky k tomu, aby jednotlivé předměty nebyly izolovány.

Alternativní postupy s ohledem na sounáležitost žáků s místem, kde školu navštěvují

V prvním projektu se žáci zajímali o dění v obci s ohledem na ekologickou problematiku, ve druhém projektu jsme se zabývali vnitřními hodnotami lidí, kteří žijí v obci a jejím okolí. V obou případech byla sounáležitost s místem, kde žáci školu navštěvují, upevňována prostřednictvím smysluplného konečného produktu a komunikace.

Chtěla bych na tyto kladné zkušenosti navázat a docílit toho, aby si žáci více všímali života v obci, vážili si jej a dokázali hovořit o krásách a specifických zvláštěnostech nejen v obci, ale i v celém regionu a to nejlépe s oporou vlastních zkušeností. Proto se budu snažit podchytit aktuální situaci nebo problém, který by k tomuto cíli mohl směřovat. Konečný produkt bude samozřejmě vycházet z daného projektu a společné domluvy žáků. Ráda bych, aby se všichni

žáci na jeho prezentaci částečně podíleli. Z hlediska komunikace navrhuji alternativy, které jsem odstupňovala podle náročnosti s ohledem na známost prostředí, a posluchače, kteří by se prezentace konečného produktu účastnili: prezentace spolužákům ve třídě, prezentace mladším spolužákům ve škole nebo prezentace stejně starým dětem z jiné školy. Prezentace ve třídě by byla realizována v bezpečném známém prostředí. Každý žák by si vyzkoušel, do jaké míry dokáže svým projevem (písemným nebo ústním) zaujmout své spolužáky, jak zvládne formulovat a vyjadřovat své myšlenky v logickém sledu. Snažil by se o delší souvislý a kultivovaný projev na dané téma. Při prezentaci svých myšlenek nebo výtvorů mladším spolužákům ve škole (1. – 3. ročník) by děti uplatnily spíše kratší výstižný souvislý projev, ve kterém by mohly k upoutání pozornosti využít svoji tvořivost a pojmout jej zábavnou formou. Vzhledem k tomu, že se všichni žáci malotřídní školy dobře znají, předpokládám, že by z hlediska bezpečné komunikace neměly nastat výraznější problémy. Prezentace míst z našeho regionu stejně starým žákům z jiné školy, nejlépe z jiného regionu, by umožnila využití a následné porovnání různých způsobů komunikace. Daly by se využít i moderní komunikační prostředky, o které se současné děti zajímají. Jednalo by se sice o komunikaci s dětmi, které žáci přímo neznají, ale díky bezpečnému prostředí třídy by komunikace pomocí moderních technologií (Skype, e-mail) mohla dobře fungovat.

Rozhodla jsem se, že využiji k prezentaci zajímavých míst z našeho regionu třetí alternativu, ve které si žáci vyzkouší různé způsoby komunikace a budou mít možnost porovnat a vyhodnotit jejich přednosti a úskalí. Myslím si, že tento způsob bude pro děti motivační a zároveň jim umožní získat nové zkušenosti, dovednosti i znalosti.

Alternativní postupy s ohledem na rozvoj klíčové kompetence komunikativní a klíčové kompetence k učení

V následujícím projektu opět využiji rozhovor. S ohledem na téma a partnery v komunikaci si žáci předem připraví několik otázek, které napomohou tomu, že bude rozhovor smysluplnější, dynamičtější a bude směřovat k danému cíli. Klíčovou kompetenci k učení budeme rozvíjet prostřednictvím vybraných metod a způsobů učení, propojováním a využitím vědomostí. Ve fázi plánování využijeme osvědčenou metodu brainstorming a k přehlednému sestavení jednotlivých kroků projektu žáci použijí myšlenkovou mapu. Metodu I. N. S. E. R. T. považuji za vhodné využít při práci s informačním textem. K porovnání předností a úskalí různých způsobů komunikace zkusíme Vennův diagram.

5. fáze – vyzkoušení (projekt *Cestujeme po Plzeňském a Ústeckém kraji* je zároveň 1. fází)

Vzhledem k tomu, že mi nedovoluje kapacita diplomové práce popsat tento projekt se všemi náležitostmi, popíši pouze jednotlivé fáze projektu a jeho výstupy dokládám v příloze. Projekt jsem realizovala se třinácti žáky čtvrtého a pátého ročníku v březnu 2018.

6.3 Cestujeme po Plzeňském a Ústeckém kraji

Scénář projektu

Podnět

sdílení; brainstorming

Podnětem k tomuto projektu se stalo sdílení žákovských zážitků z víkendu. Žákyně KŠ nám přinesla ukázat fotografii hory Říp, na kterou se v sobotu se svým tatínkem pokusila vyjet na kole. Líčila, jak strmá cesta na vrchol vede. Podnítila diskusi o tom, že ne každý výlet je vhodný pro každého (i když to tak na první pohled nemusí vypadat) a že někdy máme na dosah místa, která jsou zajímavá, a místa, o nichž my ani nevíme. Žák JK se zeptal: *Kam pojedeme letos na školní výlet?* V naší škole je zvykem, že celá škola (26 žáků) jede na společný školní výlet, jehož místo většinou vybírají učitelé. Napadlo mne, že bychom letos mohli udělat změnu a nechat výběr výletu částečně na naší druhé třídě. Položila jsem dětem otázku: *Máte nějaký typ, kam byste se rádi podívali?* Nejdřív nastalo ticho, potom záplava nápadů. Vysvětlili jsme si naše možnosti (z finančních a časových důvodů musíme volit místo nejlépe z našeho Plzeňského kraje nebo z krajů okolních, musí být vhodný pro všechny děti z 1. - 5. ročníku a trvat pouze jeden den). *Kdo si myslíte, že by nám mohl nejlépe poradit, kam se vydat na výlet v naší republice? Proč?* Jednotlivé nápady jsem sepsala na flip a nechala žáky, aby se k nim vyjádřili (Příloha č. 41). Došli jsme k závěru, že by bylo inspirativní, kdyby nám mohly poradit stejně staré děti, které mají podobné záliby. Nejlépe děti z jiného kraje, se kterými bychom si mohli vyměnit osobní zkušenosti. Napadlo mne, že bych mohla žákům zprostředkovat komunikaci s dětmi ze Žatce, kde pracuje moje kamarádka. Všichni souhlasili. Rozdělili jsme si úkoly. Děti měly za úkol oslovit paní ředitelku a požádat ji, zda by mohla jejich třída připravit několik typů na školní výlet pro

celou školu a já jsem slíbila, že se pokusím oslovit svoji spolužačku, zda by se se svojí třídou zúčastnila našeho projektu o cestování po Plzeňském a Ústeckém kraji.

Plánování

brainstorming; diskuse; předběžné plánování (myšlenková mapa); příprava na rozhovor pomocí aplikace Skype (myšlenková mapa – obec Halže; otázky k rozhovoru); volné psaní

Druhý den jsem položila žákům otázku: *Jak budeme s dětmi z Žatce komunikovat? Jak se s nimi domluvíme?* Námety jsme opět sepsali na flip. (Příloha č. 41). Děti se rozhodly, že první spojení by bylo nejlepší pomocí aplikace Skype. Představili bychom si vzájemně třídu, školu a obec, ve které chodíme do školy. Naplánovali bychom způsob, jakým si zajímavá místa v krajích doporučíme. Vyzvala jsem žáky k diskusi, která nám sloužila k předběžnému plánování, její výsledky jsem zaznamenávala do myšlenkové mapy (Příloha č. 42). *Jaký způsob prezentace zajímavých míst z našeho kraje navrhujete? Proč?* (kniha, plakát, prezentace pomocí programu Microsoft PowerPoint 2010) *Jaký způsob komunikace k tomuto účelu využijete? Proč?* (Skype, e-mail, dopis, osobní návštěva) *Jaké další aktivity bys do projektu chtěl zařadit? Jaké k tomu máš důvody? Proč si myslíš, že je tato aktivita důležitá?* Poté jsme společně sestavili myšlenkovou mapu o naší obci a připravili otázky, které nám pomohou v rozhovoru s žateckými dětmi (Příloha č. 43). Nyní nastalo krátké společné opakování informací o Plzeňském kraji, ke kterému nám posloužila nástěnná mapa, myšlenková mapa a plakát, který děti vyrobily v říjnu tohoto roku. Vyzvala jsem žáky k volnému psaní na téma *Mé oblíbené místo našeho kraje*. Podmínkou bylo, aby děti toto místo znaly z vlastní zkušenosti (Příloha č. 44). Kdo měl zájem, mohl přečíst své volné psaní tříde jako hádanku. *Byly by tyto informace k nalákání na návštěvu vašeho místa dostačující? Co byste ještě mohly doplnit? Jaký materiál by vám k tomu pomohl? Jaká metoda k práci s informačním textem by byla vhodná?* Žáci se rozhodli, že si podpurný materiál (encyklopedie, webové stránky, fotografie, pohlednice) přinesou do týdne.

Realizace a hodnocení

rozhovor, finální plánování projektu, metoda I. N. S. E. R. T., výroba prezentace o zajímavých místech v našem kraji; komunikace prostřednictvím e-mailu, dopisu, aplikace Skype; výroba hry; výroba dárku (malování znaku, výroba odznáček)

O týden později nás čekalo spojení pomocí aplikace Skype s dětmi ze Žatce. Děti si vzájemně představily svoji třídu, školu i obec a seznámily své nové kamarády s předběžným plánem projektu. Sjednotily se na tom, že každá třída vytvoří pomocí programu Microsoft PowerPoint 2010 prezentaci o svém kraji, vzájemně si ji pošleme pomocí e-mailu a ve třídě se s ní seznámíme. Svoji prezentaci využijeme také k výrobě hry, kterou pošleme rovněž e-mailem a společně si ji při dalším „setkání“ zahrajeme. Abychom mohli porovnat různé způsoby komunikace, navrhli žáci ze Žatce, že bychom si mohli poslat i dopis a balíček. V další části dne se žáci zamýšleli pomocí metody I. N. S. E. R. T. nad významem informací, které si přinesli do školy jako podpůrný materiál (Příloha č. 45, 46). Spojením osobní zkušenosti a informací z encyklopedií vznikly podklady pro výrobu prezentace. Tyto texty žáci prezentovali před třídou. Vzhledem k tomu, že dva žáci ve třídě mají osobní zkušenost s vytvořením PowerPointové prezentace, rozhodla jsem se, že toho využiji a nechala je, aby svým spolužákům vysvětlili, jak se s programem pracuje. Využili jsme k tomu počítačovou učebnu a interaktivní tabuli. U každého počítače seděli většinou dva žáci, kteří si byli vzájemnou oporou při hledání obrázků na internetu, při jejich vkládání do prezentace, výběru a při zapsání nejdůležitějšího textu.

Druhý den jsme věnovali dokončení prezentace. Každý žák prezentoval svoji část třídy. Vybírali jsme typy na náš školní výlet. Prezentaci jsme e-mailem odeslali (Příloha č. 47). Pomocí programu malování děti vytvořily malé znaky naší obce. Připomněli jsme si význam jeho jednotlivých částí a barev. Z těchto obrázků jsme vytvořili odznáčky, které jsme zabalili do balíčku. Sestavili jsme a napsali dopis. Společně jsme se vydali na poštu, abychom jej i s balíčkem odeslali do Žatce (Příloha č. 50, 51). Ve zbytku dne přemýšleli žáci ve skupinách nad tím, jak využít obrázky a informace v prezentaci k tomu, aby mohla vzniknout hra. Nakonec si odhlasovali název hry PEXTRIO. Hodnotili jsme jednotlivé způsoby komunikace. Jejich přednosti i možná úskalí. Následovalo hodnocení a sebehodnocení.

Následující den jsme pracovali ve skupinách a opakovali si informace o Plzeňském a Ústeckém kraji (Příloha č. 52). Díky tomu si žáci procvičili matematiku, čtení s porozuměním i vyhledávání v mapě. Také jsme vytvořili hru PEXTRIO, zahráli si ji a odeslali e-mailem (Příloha č. 49). Seznámili jsme se s prezentací žáků ze Žatce (Příloha č. 48). Jednotlivá místa jsme vyhledávali na mapě a hovořili o důvodech, proč bychom je chtěli navštívit. Vybírali jsme typy na náš školní výlet. Následovala reflexe.

V pátek ráno nás čekalo očekávané spojení se žateckými kamarády. Sdíleli jsme místa, která nás nejvíce oslovila, a společně jsme si vyluštili tajenku (Příloha č. 53). Na závěr jsme celý projekt zhodnotili (Příloha č. 54).

2. fáze – zpětný pohled na jednání (projekt Cestujeme po Plzeňském a Ústeckém kraji)

Zpětný pohled na naplňování zásadních principů projektové výuky

Podnětem k projektu se stala aktuální situace ve třídě, která vycházela z potřeb a zájmu žáků. Bylo jím žakovské sdílení zážitků z víkendu v ranním kruhu a následná diskuse, která vyústila v brainstorming. Tento projekt byl orientován na smysluplný konečný produkt. Vyžadoval kolektivní úsilí dvou tříd z různých krajů ČR. Plánování proběhlo ve dvou fázích. Předběžné plánování ve třídě a společné finální plánování přes aplikaci Skype. Plán byl zaznamenán do myšlenkové mapy, která napomohla seberegulaci při učení. Tento projekt byl zacílen na princip interdisciplinarity. Jsem přesvědčena, že díky větší časové dotaci (15 vyučovacích hodin rozložených do pěti dnů) a motivaci žáků vyzkoušet různé způsoby komunikace, se podařilo překonat izolaci předmětu český jazyk, člověk a jeho svět, informatika, matematika, pracovní výchova a výtvarná výchova.

Zpětný pohled na přínos tohoto projektu z hlediska sounáležitosti žáků s místem, kde školu navštěvují

Opět se podařilo upevnit sounáležitost žáků s místem, kde navštěvují svoji školu, a to díky konečnému produktu a komunikaci. Děti seznamovaly své žatecké kamarády především se zajímavými místy z Halže a nejbližšího okolí. Jednalo se o místa, která dobře znají. Při vyhledávání dalších informací v literatuře si začaly propojovat své zkušenosti a nové informace, uvědomovat si mnohá specifika a jedinečnost těchto míst.

Zpětný pohled na přínos projektu s ohledem na rozvoj klíčové kompetence komunikativní

Žáci si vyzkoušeli různé způsoby komunikace. Měli možnost porovnat jejich přednosti i úskalí. Získali nové zkušenosti i dovednosti s tradičními i moderními způsoby komunikace. Podařilo se začlenit rozhovor, který byl díky připraveným otázkám dynamičtější a směřoval k předem danému cíli představit naši školu i obec a seznámit s projektovým záměrem děti ze

Žatce. Bez přípravy by tento rozhovor dvou tříd přes aplikaci Skype nebyl možný. Aby se mohly zapojit do rozhovoru všechny děti, musela jsem rozhovor lehce korigovat.

Zpětný pohled na přínos projektu s ohledem na rozvoj klíčové kompetence k učení

Klíčovou kompetenci k učení jsme rozvíjeli prostřednictvím vybraných metod a způsobů učení, propojováním a využitím vědomostí. Ve fázi plánování to byla osvědčená metoda brainstorming a myšlenková mapa, která sloužila k přehlednému sestavení jednotlivých kroků projektu. Metodu I. N. S. E. R. T. použili žáci při práci s informačním textem ve fázi realizace.

7 Výsledky praktické části

V praktické části diplomové práce jsem se zabývala realizací tří projektů v prostředí malotřídní školy, které jsem se na základě Korthagenova cyklu reflektivního učení snažila postupně zkvalitňovat. Vycházela jsem z těchto dílčích cílů:

1. Zrealizovat a reflektovat jednotlivé projekty a vyhodnotit naplňování zásadních principů projektové výuky (zohledňovat potřeby a zájmy dětí, přihlížet k aktuálnosti situace, interdisciplinarita, seberegulace při učení, orientace na produkt, skupinová realizace, společenská platnost). Na základě analýzy se pokusit vždy o zkvalitnění následujícího projektu.
2. Reflektovat jednotlivou projektovou výuku a vyhodnotit, zda projektová výuka umožnila především rozvoj klíčové kompetence komunikativní a klíčové kompetence k učení (na základě analýzy důkazů o učení a pozorování).
3. Na základě reflexí vyhodnotit přínos projektové výuky v prostředí malotřídní školy s ohledem na vytváření sounáležitosti s místem, kde žák školu navštěvuje.

Reflexe k prvnímu dílčímu cíli

Oporou k reflexi a následnému zkvalitňování jednotlivých projektů mi byly zásadní principy projektové výuky. V projektech se podařilo tyto zásadní principy naplňovat. Osvědčilo se mi sledovat aktuální situaci ve třídě a podchytit takové „učící se momenty“, které jsou provázány s potřebami a zájmy dětí ve třídě. Docílila jsem toho, že byli žáci vnitřně motivovaní a aktivní nejen při výběru konečného produktu, ale i při plánování, shromažďování podpůrného materiálu a samotné realizaci. Ve všech projektech byl provázán *princip aktuální situace se zájmy a potřebami dětí s principem orientace na produkt*. Podnětem k projektu „*Třídím, třídíš, třídíme*“ se stalo mluvní cvičení žáka, které vyvolalo spontánní diskusi o černých skládkách a nevhodném třídění odpadu v obci. Žáci měli potřebu se s tímto reálným aktuálním problémem vyrovnat. Hledali příčiny a možná řešení, plánovali postup, shromáždili podpůrný materiál, prohloubili si vlastní vědomosti, sestavili a vyhodnotili anketu, uklidili hřiště, mapovali sběrné nádoby v obci, vytvořili konečný produkt – plakát, který měl zajistit osvětu občanů obce. Podnětem k projektu „*Bohatství*“ byl spontánní nápad žáka. Přišlo mu zajímavé vytvořit společnou knihu o lidech, kteří se dokáží o své bohatství podělit s ostatními. Využila jsem jeho zájmu a potřeb a požádala jej, aby svoji myšlenku přednesl třídě. Poté jsem vyzvala děti ke společnému brainstormingu, díky němuž žáci našli mnoho důvodů, proč by

kniha měla vzniknout. Podnětem k projektu „*Cestujeme po Plzeňském a Ústeckém kraji*“ se stalo žákovské sdílení zážitků z víkendu v ranním kruhu a následná diskuse, která vyústila v brainstorming. Aby si děti mohly vzájemně předat typy na školní výlet, dohodly se, že každá třída vytvoří PowerPointovou prezentaci o zajímavých místech ze svého kraje. Uvědomuji si, že *princip orientace na produkt* byl také úzce propojen s *principem seberegulace při učení* a *interdisciplinarnitou*. Otevřené otázky z brainstormingu (např. Proč lidé v naší vesnici nevhazují odpad do sběrných nádob, nebo jej neodváží do sběrného dvora? Jak můžeme pomoci obci, aby lidé odpad třídili?) směřovaly děti k plánování jednotlivých kroků projektové výuky a k volbě konečného produktu. Žáci obhajovali výběr jednotlivých aktivit směrem ke konečnému produktu a přehledně je sestavili v myšlenkové mapě, navrhli a zaznamenali jejich časové rozvržení. Myšlenková mapa tak zpřehlednila fázi plánování, byla oporou ve fázi realizace i hodnocení projektu a napomohla tak seberegulaci při učení. Tento princip byl naplňován také při sestavování kritérií samotnými žáky. Například v projektu „*Třídím, třídíš, třídíme*“ sestavovali žáci kritéria pro tvorbu informačního plakátu a pro grafické zpracování výsledků ankety. Projekty „*Třídím, třídíš, třídíme*“ a „*Cestujeme po Plzeňském a Ústeckém kraji*“ měli žáci možnost realizovat v blocích, v delším souvislém čase bez rozvrhového omezení (týden). Potvrdilo se, že takové projekty nabízejí celistvé poznání a prostor pro rozvíjení mnoha klíčových kompetencí žáků. Pokud však ve třídě vyučuje více pedagogů, můžeme narážet na vnější podmínky. Sama nepracuji v ZŠ na celý úvazek, a tak jsem závislá na ochotě a spolupráci třídní učitelky a ostatních učitelů, kteří zde výuku vedou. Vážím si toho, že si na této malotřídní škole vycházíme vstříc a zařazujeme i projekty realizované v delším souvislém čase (výměnou hodin v rozvrhu i možností začlenit projektovou výuku do hodin, které běžně neučíme). Abychom docílili smysluplného celistvého poznání, navrhuji využívat také výletů, exkurzí a besed, kterých se škola účastní a propojit je s projekty. Všechny realizované projekty vyžadovaly spolupráci a kolektivní úsilí věkově heterogenní skupiny. Společné téma dokonce propojilo v projektu „*Cestujeme po Plzeňském a Ústeckém kraji*“ kolektivní úsilí dvou tříd z různých krajů ČR. Některé aktivity byly realizovány ve skupinách, např. skládkankové učení, výroba plakátu o třídění odpadu, práce s plánem obce, spolupráce při tvorbě stránek do knihy Můj hrdina a následně v reflexích žáci hodnotili sociální dovednosti a procesy. Tím docházelo k naplňování *principu skupinové realizace*. Projekty také umožnily propojení života školy s životem obce. V prvním projektu se žáci zajímali o dění v obci s ohledem na ekologickou problematiku (hledali příčiny nevhodného nakládání s odpadem, uklidili hřiště v parku), ve druhém projektu jsme se zabývali vnitřními hodnotami lidí, kteří žijí v obci a jejím okolí (rozhovor s rodiči o lidech,

kterí se o své bohatství dokázali podělit, zapracováním sdílených poznatků do knihy). Třetí projekt umožnil dětem, aby se s oporou vlastních zkušeností více zajímaly o specifické zvláštnosti a krásy nejen naší obce a regionu, ale i celého kraje (žáci zpracovali prezentaci o zajímavých místech v našem kraji, vedli rozhovor s žáky ze Žatce a představili v něm svoji školu a obec). Tím byl naplněn *princip společenské platnosti*.

Reflexe ke druhému dílčímu cíli

S oporou Korthagenova cyklu reflektivního učení byla klíčová kompetence komunikativní i klíčová kompetence k učení cíleně rozvíjena. Klíčovou kompetenci komunikativní měli žáci možnost rozvíjet, např. *při výběru a třídění informací*. V projektu „*Třídím, třídíš, třídíme*“ využili své žákovské materiály a odkazy k internetovým stránkám k vyhledávání odpovědí na zvědavé otázky k tématu třídění odpadu a k vytvoření informačních plakátů. Žákům byl nabídnut také informační text Domovní odpad, s nímž pracovali metodou skládankového učení. V textu vyhledávali odpovědi na zadané otázky, shrnovali a sdíleli je v expertní i domovské skupině. V komunikaci se děti snažily také *o srozumitelný a logický způsob vyjadřování*. Například v projektu „*Třídím, třídíš, třídíme*“ prokázali, že slova recyklace, recyklační poplatek, černá skládka, sběrný dvůr či komunální odpad umí nejen vysvětlit, ale i vhodně používat. Důkazem bylo využití těchto termínů v anketě, na informačním plakátu, při prezentaci plakátu, v rozhovoru se zaměstnanci školy. Kompetence byla rozvíjena i *při navazování a udržování kontaktu při komunikaci*, kdy žáci při párovém sdílení a sdílení s celou třídou naslouchali promluvám druhých, reagovali na ně, vyslovovali a obhajovali svůj názor. Také v projektu *Bohatství* při rozhovoru s blízkou osobou naslouchali jejím promluvám, reagovali na ně, důležité informace vycházející z rozhovoru si žáci zapamatovali, zaznamenali a využili je v knize „*Můj hrdina*“. Žáci měli během projektové výuky možnost sdílet v páru, ve skupině i se třídou, účastnit se diskuse a prezentace konečného produktu ve třídě nebo mimo ni. Cíleně jsme se v těchto projektech zaměřili na metodu rozhovoru (s blízkými lidmi, s vrstevníky s oporou připravených otázek). Klíčovou kompetenci k učení žáci rozvíjeli prostřednictvím vybraných metod a způsobů učení, prací s informacemi, propojováním a využitím vědomostí. Žáci využívali metody RWCT, které již dobře znali (brainstorming, myšlenková mapa, volné psaní, pětílístek), ale i ty, se kterými měli zatím minimální zkušenost (skládankové učení, I. N. S. E. R. T.). Děti měly možnost poznat různé způsoby učení a přemýšlet o tom, který způsob jim osobně více vyhovuje. Došly k poznání, že tyto metody pomáhají k propojení školy a reálného života. Například v projektu „*Třídím,*

třídíš, třídíme“ nově získané informace ze skládkového učení využili nejen při zpracování ankety a plakátu, ale i při úklidu hřiště.

Reflexe ke třetímu dílčímu cíli

Na základě reflexí lze konstatovat, že projektová výuka v prostředí malotřídní školy umožňuje vytvářet a upevňovat vztah k místu, kde žáci školu navštěvují. Přispívá k tomu jednak konečný produkt projektu, který je určitým způsobem svázán s obcí, ale také setkávání a komunikace s obyvateli obce a prezentace projektu na veřejnosti. V prvním projektu se žáci zajímali o dění v obci s ohledem na ekologickou problematiku, ve druhém projektu jsme se zabývali vnitřními hodnotami lidí, kteří žijí v obci a jejím okolí. Ve třetím projektu děti seznamovaly své žatecké kamarády především se zajímavými místy z Halže a nejbližšího okolí. Jednalo se o místa, která dobře znají. Při vyhledávání dalších informací v literatuře si propojovaly své zkušenosti s novými informacemi a uvědomovaly si jedinečnost těchto míst.

Sounáležitost s místem napomáhají upevňovat také specifika malotřídní školy. Samotné prostředí školy, v němž se škola nachází, sehrává do jisté míry svoji roli. Většina malotřídních škol je v ČR umístěna ve vesnickém prostředí. Lze stavět na prostředí společensky dobře známém, přehledném, až rodinném. To vybízí k plánování projektové výuky se zaměřením na dění v obci. Výhodné je, že se většina obyvatel zná a komunikace mezi žáky a dospělými není odtažitá. Také snazší dostupnost místních institucí, v nichž se může realizovat určitá fáze výuky, je přínosem. Učitel malotřídní školy by měl ovládat dovednost partnerského přístupu k rodičům a otevřenou komunikaci s vedením a obyvateli obce, aby vše vhodně využil při organizaci projektové výuky. Malotřídní škola je považována za kulturní a společenské centrum obce, a proto je vhodné, aby jak žáci, tak i učitelé pozitivně přispívali svými aktivitami k rozvoji života na vesnici. V tomto směru může být přínosem i prezentace konečného produktu a projektové výuky na veřejnosti. Zviditelní se tím nejen práce školy, ale upevní se i sounáležitost s životem v obci.

Došla jsem k závěru, že sounáležitost s místem kde žáci školu navštěvují, je úzce provázána s principem společenské platnosti (spoluprací a komunikací s rodinou a obcí, zájmem o obec, veřejnou prezentací konečného produktu) a s klíčovou kompetencí občanskou. V projektu *„Třídím, třídíš, třídíme“* žáci navrhovali, co konkrétního by třída mohla podniknout, aby byl odstraněn problém s tříděním odpadu v obci; v projektu *„Bohatství“* žáci respektovali přesvědčení druhých lidí, všímali si jejich vnitřních hodnot a učili si jich vážit; v projektu

„Cestujeme po Plzeňském a Ústeckém kraji“ si žáci vytvářeli osobní vztah k prostoru, kde žijí, projevíli znalost místa, památek a přírody. Také ostatní principy v mých projektech byly úzce propojeny s klíčovými kompetencemi, např. princip aktuální situace s klíčovou kompetencí k řešení problému, princip skupinové realizace s klíčovou kompetencí sociální a personální, princip seberegulace při učení s klíčovou kompetencí k učení, princip interdisciplinarity a orientace na produkt s klíčovou kompetencí pracovní.

Pokud tedy při plánování projektů zohledníme zásadní principy projektové výuky a umožníme žákům na projektu pracovat v souvislém čase, máme možnost rozvíjet celou řadu klíčových kompetencí. Velkou oporou v plánování projektů mi byl Korthagenův cyklus reflektivního učení. Díky fázi zpětného pohledu, uvědomění si podstatných aspektů a vytvořením alternativních postupů jednání se jasně ukázalo, že pro zkvalitnění projektů a rozvíjení žákovských kompetencí je nutné stanovené dílčí cíle a jejich kritéria vždy reflektovat.

Závěr

Z teoretické části diplomové práce vyplývá, že se projektová výuka jako inovace ve vzdělávání setkává v praxi s řadou bariér. Jsou to především vnější podmínky, které odrazují řadu učitelů od zařazování projektů do výuky. Velkou výzvou je nedostatečná metodická podpora a podpora pro hodnocení klíčových kompetencí. Učitelé se také obávají časové náročnosti celého procesu. Obtíže často vycházejí z nepostačující teoretické vybavenosti učitelů i žáků k řešení projektů. Přínosy tohoto typu výuky však jasně převažují nad možnými úskalími. Projektová výuka žáky motivuje, učí přemýšlet v souvislostech a učí systematicky řešit úkol. Rozvíjí dovednosti plánovací, organizační, hodnotící, komunikační i kooperační. Dovednosti, které žáci ve svém budoucím životě určitě využijí. Také RVP ZV je projektové výuce nakloněn. Tento způsob výuky umožňuje realizaci obecných cílů vzdělávání, zařazování průřezových témat, nadpředmětový přístup, rozvíjí klíčové kompetence, podílí se také významnou měrou na pozitivní proměně klimatu třídy a školy. Vzhledem k tomu, že jsem učitelkou malotřídní školy, zabývala jsem se podrobně specifiky tohoto typu školy směrem k projektové výuce a nabyla jsem přesvědčení, že tato specifika vybízejí k začleňování projektů do výuky.

Abych ověřila tato teoretická východiska, zaměřila jsem se v praktické části diplomové práce na přípravu a realizaci tří projektů v prostředí malotřídní školy. Při plánování jsem vycházela ze specifik, která tento typ školy nabízí. Patří mezi ně nižší počet žáků ve třídě, užší pedagogický sbor, specifická organizace výuky, specifické prostředí školy a možnost spolupráce žáků napříč ročníky. Snažila jsem se projekty rozvrhnout do celého školního roku a vhodně je propojit, aby přispívaly k rozvoji žáků. Hledala jsem odpověď na výzkumnou otázku této práce: *Napomáhá zařazování projektové výuky v prostředí malotřídní školy rozvoji klíčových kompetencí žáků?* Oporou mi byl Korthagenův cyklus reflektivního učení. Otevřel mi cestu, jak přes zpětný pohled na jednání, uvědomění si podstatných aspektů a vytvoření alternativních postupů jednání mohou projekty zkvalitňovat. Uvědomila jsem si důležitost stanovení cílů a kritérií, které mi napomohly reflexe analyzovat. Na cestě ke zkvalitnění jednotlivých projektů jsem vycházela ze zásadních principů projektové výuky. V projektech se dařilo tyto zásadní principy naplňovat. Osvědčilo se mi sledovat aktuální situaci ve třídě a podchytit takové „učící se momenty“, které jsou provázány s potřebami a zájmy dětí ve třídě. Docílila jsem toho, že byli žáci vnitřně motivovaní a aktivní nejen při výběru konečného produktu, ale i při plánování, shromažďování podpůrného materiálu a samotné realizaci.

Zaměřila jsem se také na rozvíjení klíčových kompetencí žáků. Vzhledem potřebám třídy jsem cílila na klíčovou kompetenci komunikativní a klíčovou kompetenci k učení. Reflexe dokazují, že byly obě kompetence úspěšně rozvíjeny v několika oblastech. Zjistila jsem, že zásadní principy projektové výuky a klíčové kompetence jsou úzce provázané. Pokud tedy při plánování projektů zohledníme zásadní principy projektové výuky a umožníme žákům na projektu pracovat v souvislém čase, máme možnost rozvíjet celou řadu klíčových kompetencí. S ohledem na problematiku ubývání žáků v malotřídních školách považuji za důležité budovat vztah k místu i k občanům, kde děti školu navštěvují. V projektech jsem se na tuto skutečnost zaměřila. Reflexe dokazují, že konečný produkt, setkávání a komunikace s obyvateli obce, prezentace projektu na veřejnosti a specifika malotřídní školy pomáhají sounáležitost s místem upevňovat. To považuji za přínosné.

Cílem základního vzdělávání je pomoci žákům utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání. Tato práce dokazuje, že zařazování projektové výuky v prostředí malotřídní školy je jednou z možností, jak se k tomuto cíli přiblížit.

Seznam odborné literatury a informačních zdrojů

Seznam použité literatury a informačních zdrojů k teoretické části

1. BĚLECKÝ, Zdeněk. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6.
2. BLAŽKOVÁ, Růžena, Milena VAŇUROVÁ a Květoslava MATOUŠKOVÁ. *Kapitoly z didaktiky matematiky: (slovní úlohy, projekty)*. Brno: Masarykova univerzita, 2002. ISBN 80-210-3022-4.
3. BURÝŠKOVÁ, Jitka. *Specifika kvalit učitele malotřídní školy a jeho profesní příprava*[online]. 2013[cit. 2018-04-09]. Vedoucí práce Anna Tomková. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/95467.4>.
4. KINDLMANNOVÁ, Jana, ed. *Cesta za žákovskými projekty: metodická příručka projektové výuky a zážitkové pedagogiky Prázdninové školy Lipnice*. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2013. ISBN 978-80-905502-0-9.
5. COUFALOVÁ, Jana. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: náměty pro učitele*. Praha: Fortuna, 2006. ISBN 80-7168-958-0.
6. Česká školní inspekce. *Analýza zahraničních systémů hodnocení klíčových kompetencí*[online]. Praha, 2018. Čj.: ČŠIG-5362/17-G2.[cit. 2018-03-15]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/cz/Dokumenty/Publikace/Analýza-zahranicnich-systemu-hodnoceni-klicovych-k/Analýza-klicovych-kompetenci.pdf>
7. DELORS, Jacques. *Learning: The treasure within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: UNESCO publishing, 1996.
8. DÖMISCHOVÁ, Ivona. *Projektová výuka: moderní strategie vzdělávání v České republice a německy mluvících zemích*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. ISBN 978-80-244-2915-1.
9. DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Projektové vyučování v české škole: vývoj, inspirace, současné problémy*. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1620-9.
10. FENSTERMACHER, Gary D. a Jonas F. SOLTIS. *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-471-7.
11. FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Vyd. 3. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2011. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-262-0043-7.

12. HELUS, Zdeněk. *Osobnost a její vývoj*. Praha: Univerzita Karlova, 2003. Texty pro distanční studium. ISBN 80-7290-125-7.
13. HRUBÁ, Jana. Zlepšení může přijít jen od nás samých. *Učitelské listy*. Praha: Strom, 2004/05, XII. (1), 1. ISSN 1210-6313.
14. KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.
15. KARGEROVÁ, Jana. *Kategorie kompetence a její chápání učiteli v praxi* [online]. 2008 [cit. 2018-03-24]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/149121>. Vedoucí práce Karel Rýdl.
16. KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vyd. 2., rozš. a aktualiz. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-712-1.
17. KAŠOVÁ, Jitka. *Škola trochu jinak: projektové vyučování v teorii i praxi*. Kroměříž: IUVENTA, 1995.
18. KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, ed. *Předškolní a primární pedagogika: Predškolská a elementárna pedagogika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-828-9.
19. KORTHAGEN, F. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. 1. vyd. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-221-5.
20. KOTEN, Tomáš. *Škola? V pohodě! (2): projektové vyučování na základní škole: metodický návod, hry a formy práce pro projektové vyučování a praktickou realizaci průřezových témat (aktivní činnostní učení napříč předměty v kooperativních skupinách)*. Most: Hněvín, 2009. ISBN 978-80-86654-25-6.
21. KOUCKÝ, Jan a Ladislav ČERYCH. *České vzdělání a Evropa: strategie rozvoje lidských zdrojů v České republice při vstupu do Evropské unie: program Phare, projekt č. CZ 9405-01-03-01*. Praha: Sdružení pro vzdělávací politiku, 1999. ISBN 80-211-0312-4.
22. KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4142-0.
23. KREJČOVÁ, Věra a Jana KARGEROVÁ. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. Praha: Portál, 2003. Step by step (Portál). ISBN 80-7178-695-0.
24. *Mapy učebního pokroku: obecná metodika*. Praha: www.scio.cz, 2014. ISBN 978-80-7430-130-8.

25. MARUŠÁK, Radek, Olga KRÁLOVÁ a Veronika RODRIGUEZOVÁ. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-472-4.
26. MAZÁČOVÁ, Nataša. *Vybrané pedagogické inovace v současné škole: studijní text pro distanční studium*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-373-3.
27. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
28. PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2001. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-584-9.
29. PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.
30. *Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2016, 1-07-165 [cit. 2018-02-27]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf
31. RÝDL, Karel. *Inovace školských systémů*. Praha: ISV, 2003. Pedagogika (ISV). ISBN 80-86642-17-8.
32. RÝDL, Karel. Dokážeme využít prostor pedagogické autonomie škol?. *Učitelské listy*. Praha: Strom, 1998, 6(2), 1. ISSN 1240-6313.
33. SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-262-9.
34. SPILKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-942-9.
35. SPILKOVÁ, Vladimíra a kol. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.
36. ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2993-0.
37. TOMKOVÁ, Anna. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole: distanční text*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-315-3.
38. TOMKOVÁ, Anna, Jitka KAŠOVÁ a Markéta DVOŘÁKOVÁ. *Učíme v projektech*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-527-1.
39. TRNKOVÁ, Kateřina, Dana KNOTOVÁ a Lucie ŠKARKOVÁ. *Málotřídní školy v České republice: malotřídky*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-204-8.

40. TUPÝ, Karel. *K didaktickým problémům málotřídních škol*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978. Pedagogická teorie a praxe.
41. VALACHOVÁ, P. *Málotřídní školy – minulost a současnost*. Učitelské noviny, 2005, roč. 108, č. 10, s. 16-17. ISSN 0139-5718.
42. VALENTA, Josef. *Pohledy: projektová metoda ve škole a za školou*. Praha: IPOS ARTAMA, 1993. ISBN 80-7068-066-0.
43. ZORMANOVÁ, Lucie. *Problematika málotřídních škol*. Metodický portál: Články [online]. 08. 04. 2015, [cit. 2015-04-10]. Dostupný z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/19727/PROBLEMATIKA-MALOTRIDNICH-SKOL.html>. ISSN 1802-4785.

Seznam literatury a informačních zdrojů k praktické části

1. SCHEFFLER, Ursel. *Detektiv Klubko*. 2. vyd. Ilustroval Hannes GERBER. Praha: Fragment, 2013. Detektiv Klubko. ISBN 978-80-253-1945-1.
2. PLÍVOVÁ-ŠIMKOVÁ, Věra. *Brontosaurus*. Praha: Albatros, 1983. ISBN 13-800-83.
3. NESVADBOVÁ, Barbora, Milan CAIS, Lukáš HEJLÍK a Sára SAUDKOVÁ. *Recyklované pohádky*. Praha: Albatros, 2014. ISBN 978-80-0-0653-3.
4. FRAJEROVÁ, Lenka. *Veselé hraní pro malé i velké: hra PEXO*. Praha: EKO-KOM, 2013.
5. FRAJEROVÁ, Lenka. *Třídíme odpad. Pracovní sešit pro děti 1. stupně ZŠ*. Praha: EKO-KOM.
6. WAGNEROVÁ, Alena a kol. *Osobnosti českých dějin: 439 nejvýznamnějších českých osobností*. 2. vyd. Praha: Fragment, 2014. ISBN 978-80-253-2170-6.
7. POUROVÁ, Renata. *Hrady, zámky a tvrze, které přežily rok 2000: Plzeňský kraj = Castles, chateaux and fortresses extant in the year 2000 : the Pilsen region = Burgen, Schlösser und Festungen, die das Jahr 2000 überlebt haben : die Region Pilsen = Les châteaux-forts, les châteaux et les lieux fortifiés qui survécurent l'an 2000 : la région de Pilsen*. Klatovy: AgAkcent, 2011. ISBN 978-80-87018-14-9.
8. BAXA, Václav, Markéta NOVOTNÁ a Petr PRÁŠIL. *Tachovsko na starých pohlednicích: Tachau und Umgebung in alten Ansichtskarten*. Hostivice: Baron, 2008. ISBN 978-80-86914-60-2.

9. DAVID, Petr a Vladimír SOUKUP. *Velká cestovní kniha: hrady, zámky a kláštery Česká republika; [52 nejhezčích motoristických tras praktické informace autoatlas; průvodce po Čechách, Moravě a Slezsku]*. Praha: Soukup & David, 2003. ISBN 80-86050-75-0.
10. FUKSOVÁ, Jana. *Ponožka je bariérou mezi zdravím a nemocí, říká oceněný český vědec*[online]. 15. 3. 2015, [cit. 2017-01-05]. Dostupný z:
http://zlin.idnes.cz/rozhovor-s-karlem-kolomaznikem-ze-zlinske-univerzity-p1u-/zlinzpravy.aspx?c=A150309_2145595_zlin-zpravy_ras
11. MARVAN, Filip. *Mexičanka vyhrála v sandálech z pneumatiky, mladík válí v crocsech*[online]. 25. 5. 2017, [cit. 2017-26-05]. Dostupný z:
http://runo.idnes.cz/boty-z-pneumatiky-tarahumar-chytire-vlozky-arion-crocs-a-beh-pq7-/behani.aspx?c=A170524_130814_behani_Pil
12. <http://www.tonda-obal.cz/>
13. <http://www.jaktridit.cz/>
14. <http://www.recyklohrani.cz/cs/>
15. <http://zivotopisyonline.cz/martina-sablikova-nar-27-5-1987-rychlobruslarka>

Seznam příloh

- Příloha č. 1 **Obecné cíle základního vzdělávání**
- Příloha č. 2 **Klíčové kompetence**
- Příloha č. 3 **Vzdělávací obsah základního vzdělávání**
- Příloha č. 4 **Schéma vyjadřující charakter tematické a projektové výuky**
- Příloha č. 5 **Komplexní schéma projektové výuky**
- Příloha č. 6 **Přednosti projektové výuky - dimenze žáka**
- Příloha č. 7 **Model ALACT popisující ideální proces reflexe**
- Příloha č. 8 **Mluvní cvičení**
- Příloha č. 9 **Čtenářský list**
- Příloha č. 10 **Podvojný deník**
- Příloha č. 11 **Poslední slovo patří mně**
- Příloha č. 12 **Podmínky diskuse**
- Příloha č. 13 **Hledání příčiny (brainstorming)**
- Příloha č. 14 **Hledání možných řešení (skupinový brainstorming)**
- Příloha č. 15 **Třídění a výběr možných řešení (brainstorming)**
- Příloha č. 16 **Plán řešení (myšlenková mapa)**
- Příloha č. 17 **Jak třídit odpad? (volné psaní)**
- Příloha č. 18 **Volné psaní – pravidla**
- Příloha č. 19 **Jak třídit odpad – otázky žáků**
- Příloha č. 20 **Skládkové učení - postup**
- Příloha č. 21 **Skládkové učení – text Domovní odpad**
- Příloha č. 22 **Skládkové učení – pracovní list**
- Příloha č. 23 **Místa sběrných kontejnerů v plánu obce**
- Příloha č. 24 **Anketa**
- Příloha č. 25 **Přehled výsledků ankety**
- Příloha č. 26 **Ukázka z prezentace – Třídíme odpad**
- Příloha č. 27 **Informační plakáty k třídění odpadu**
- Příloha č. 28 **Sebehodnocení projektu**
- Příloha č. 29 **Ukončení projektu Třídím, třídíš, třídíme – výběr z možností (volné psaní, myšlenková mapa, pětilístek)**
- Příloha č. 30 **Postup zavádění metody pětilístek**

- Příloha č. 31 **Třídění odpadu - test**
- Příloha č. 32 **Prezentace k tematickému dnu Bohatství**
- Příloha č. 33 **Vědec Karel Kolomazník (vyprávění)**
- Příloha č. 34 **Sandály z pneumatiky (text pro tiché čtení žáků)**
- Příloha č. 35 **Martina Sáblíková (vyprávění)**
- Příloha č. 36 **Ukázka z prací žáků - tematický den Bohatství**
- Příloha č. 37 **Projekt Bohatství (brainstorming)**
- Příloha č. 38 **Projekt Bohatství (myšlenková mapa)**
- Příloha č. 39 **Ukázka z knihy Můj hrdina**
- Příloha č. 40 **Rozhovor s třídní učitelkou**
- Příloha č. 41 **Cestujeme po Plzeňském a Ústeckém kraji (brainstorming)**
- Příloha č. 42 **Cestujeme po Plzeňském a Ústeckém kraji (myšlenková mapa)**
- Příloha č. 43 **Cestujeme po Plzeňském a Ústeckém kraji (podklady pro rozhovor prostřednictvím aplikace Skype)**
- Příloha č. 44 **Cestujeme po Plzeňském a Ústeckém kraji (volné psaní)**
- Příloha č. 45 **Instrukce k četbě se značkami I. N. S. E. R. T.**
- Příloha č. 46 **Cestujeme po Plzeňském a Ústeckém kraji (práce s informačním textem metodou I. N. S. E. R. T.)**
- Příloha č. 47 **Cestujeme po Plzeňském a Ústeckém kraji (ukázka z prezentace)**
- Příloha č. 48 **Cestujeme po Plzeňském a Ústeckém kraji (ukázka z prezentace žáků ze Žatce)**
- Příloha č. 49 **Cestujeme po Plzeňském a Ústeckém kraji (hra)**
- Příloha č. 50 **Cestujeme po Plzeňském a Ústeckém kraji (dopis, balíček)**
- Příloha č. 51 **Cestujeme po Plzeňském a Ústeckém kraji (dárek – znak obce)**
- Příloha č. 52 **Cestujeme po Plzeňském a Ústeckém kraji (opakování informací o krajích)**
- Příloha č. 53 **Cestujeme po Plzeňském a Ústeckém kraji (tajenka)**
- Příloha č. 54 **Hodnocení projektu**